

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Kovalik-Deák Szilvia

**Fordítóhallgatók C nyelvi szókincsének asszociatív
kapcsolatai a fordítói döntések háttérében**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Vezetője: Dr. Tolcsvai Nagy Gábor akadémikus, egyetemi tanár

Fordítástudományi Doktori Program

Vezetője: Dr. Klaudy Kinga DSc, professor emeritus

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök: Dr. Klaudy Kinga DSc, professor emeritus

Bírálok: Dr. Dróth Júlia PhD, egyetemi docens

Dr. Gulyás Adrienn PhD, egyetemi adjunktus

Tag: Dr. Dóczi Brigitta PhD, egyetemi adjunktus

Titkár: Dr. Zachar Viktor PhD, egyetemi adjunktus

Póttagok: Dr. Heltai Pál CSc, professor emeritus

Dr. Barta Péter PhD, egyetemi docens

Témavezető: Dr. Eszenyi Réka PhD, egyetemi adjunktus

Budapest, 2020

ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Kovalik-Deák Szilvia

MTMT-azonosító: 10050287

A doktori értekezés címe és alcíme: Fordítóhallgatók C nyelvi szókincsének asszociatív kapcsolatai a fordítói döntések hátterében

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2020.010.

A doktori iskola neve: Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Fordítástudományi Doktori Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Eszenyi Réka PhD, egyetemi adjunktus

A témavezető munkahelye: ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Iroda ügyintézőjét, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének

Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2020.02.20.

A handwritten signature in blue ink, reading "Kóvács-Dei János".

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet és hálámat szeretném kifejezni mindazoknak, akik segítséget nyújtottak jelen dolgozat létrejöttében.

Első helyen témavezetőmnek, Dr. Eszenyi Rékának, aki elvállalta ezt a témát és rendkívül hasznos elméleti és gyakorlati tanácsaival, biztató megjegyzéseivel és korrekcióival folyamatosan felügyelte, irányította és segítette a munkámat.

Hálával tartozom Dr. Klaudy Kinga professzor asszonynak, a Fordítástudományi Doktori Program vezetőjének, aki lehetővé tette számomra, hogy előbb az ELTE FTK, majd a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék megbízott oktatójaként megoszthassam fordítói tapasztalataimat a hallgatókkal. Köszönöm, hogy felébresztette és nem hagyta ki-aludni bennem a tudományos érdeklődést, és köszönök minden figyelmet és támogatást amit az évek során a munkámhoz tőle kaptam. Tudományos munkássága, izgalmas előadásai, lelkesítő szemináriumai, tudományszervező tevékenysége és az a bölcs türelem, amellyel a hallgatói felé fordul, mindig is mérce volt és marad számomra.

Köszönöm Dr. Dróth Júliának, hogy egy doktori szeminárium alkalmával felkel-tette az érdeklődésemet a fordítási kompetencia iránt, aminek nem csak az lett az ered-ménye, hogy megszülethetett az első publikációm, hanem az is, hogy a fordításhoz szükséges készségek és képességek témája a dolgozatom és a fordításról való gondol-kodásom egyik meghatározó elemévé vált.

Köszönetemet szeretném kifejezni kutatásom résztvevőinek, annak az öt csoport-nak, melyek az ELTE FTK-n 2014/2015-ben, 2015/2016-ban, 2016/2017-ben, 2017/2018-ban és 2018/2019-ben fordító és tolmács MA (angol B és francia C) képzés keretében részt vettek az Általános fordítástechnika franciáról-magyarra szemináriumá-imon.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm családom minden tagjának, hogy türe-lemmel és szeretettel viseltek minden nehézséget, ami a dolgozat megírását kísérte. Ők jelentik számomra azt a biztos hátteret, ami nélkül nem lenne értelme a munkámnak.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	11
1. Az értekezés szerkezete	15
2. A fordítási kompetencia.....	17
2.1. Többtényezős fordításikompetencia-modellek	17
2.2. Empirikus kutatásokra alapozott, pedagógiai célú fordításikompetencia-modellek	20
2.3. Asszociatív gondolkodás és kreativitás a modellekben	29
3. A mentális lexikon	33
3.1. A mentális lexikon rendszere.....	35
3.2. Írott szöveg feldolgozása a mentális lexikonban	37
3.2.1. Az olvasás folyamata	40
3.2.2. Szófelismerés	41
3.3. A kétnyelvű mentális lexikon	42
3.3.1. A fordító mentális lexikonja	48
3.4. A monitor modell.....	49
3.4.1. A szó szerinti fordítás	50
3.4.2. A fordítói monitor működése.....	52
3.4.3. A fordító önmonitorozási képessége a gépi fordítási környezetben	55
3.4.4. Professzionális fordító, kezdő fordító, fordítóhallgató	58
4. A többnyelvű mentális lexikon szókészletének vizsgálata	61
4.1. Idegen nyelvi szókincs.....	61
4.2. Idegen nyelvi szókincsmélység	62
4.2.1. Idegen nyelvi szókincs terjedelem, szókincsmélység és szövegértés	64
4.3. Szókincsteszték.....	65
4.4. Szóasszociációs tesztek.....	67
4.4.1. Asszociációs típusok.....	69
5. A fordítói monitor működésének vizsgálata fordítóhallgatóknál	73
5.1. Kutatási előzmények.....	73
5.2. A kutatás célja, indoklása, stratégiája	73
5.3. Módszerek.....	75
5.3.1. A vizsgálatban résztvevő személyek	75
5.3.2. A fordítóhallgatók képzési háttere	75
5.3.3. A vizsgálati eszköz	78
5.3.4. A vizsgálat menete.....	80

5.4. Eredmények	82
5.5. Összegzés	90
6. Empirikus asszociációkutatás és szókincsmélység-vizsgálat.....	93
6.1. Kutatási előzmények	93
6.2. A kutatás célja, indoklása, stratégiája	94
6.3. Módszerek.....	95
6.3.1. A vizsgálatban résztvevő személyek	95
6.3.2. A vizsgálati eszközök	95
6.3.3. A vizsgálat menete.....	97
6.4. Eredmények	98
6.4.1. Az egyes nyelvek előfordulási arányai	98
6.4.2. Az asszociációs típusok	100
6.4.3. Az asszociációs típusok nyelvenként.....	101
6.4.4. A nyelvek asszociációs típusokon belüli aránya.....	104
6.4.5. Asszociációs típusok szófajonként	105
6.5. Összegzés	107
7. A szavak profilja a két kutatás eredményeinek tükrében.....	109
7.1. Szójellemzők.....	109
7.1.1. A hívószavak jellemzői a kiváltott asszociációk alapján.....	110
7.2. Összegzés	116
8. A résztvevők fordítói profilja.....	119
8.1. Csoportjellemzők	119
8.2. Egyéni sajátosságok	125
8.2.1. A vizsgált fordítók	125
8.2.2. A legsikeresebb fordítók asszociatív válaszai.....	128
8.2.3. A legsikertelenebb fordítók asszociatív válaszai	135
8.2.4. Hasonlóságok és különbségek az aktivációban	141
8.3. Összegzés	149
9. Konklúzió és kitekintés.....	151
10. Irodalomjegyzék	157
11. Melléklet	175

Ábrajegyzék

1. ábra Az ideális fordítási folyamat (Hönig 1991:79)	21
2. ábra A fordítási kompetencia minimalista modellje (Pym 2003)	27
3. ábra Interaktív Aktivációs Modell (Mc Clelland és Rummelhart 1981)	39
4. ábra <i>Word Association Model</i> (French és Jacquet 2004).....	44
5. ábra <i>Concept-Mediation Model</i> (French és Jacquet 2004)	44
6. ábra <i>Mixed Model</i> (French és Jacquet 2004)	45
7. ábra <i>Revised Hierarchical Model</i> (Kroll és Stewart 1990, 1994).....	46
8. ábra <i>Modified Hierarchical Model</i> (Pavlenko 2009).....	47
9. ábra A háromnyelvű mentális lexikon elképzelhető modellje.....	48
10. ábra A fordítási kompetencia módosított minimalista modellje.....	58
11. ábra Asszociációs típusok (Wolter 2001 nyomán Fitzpatrick 2006, 2007, 2009)....	71
12. ábra Nyelvi arányok az asszociációkban	99
13. ábra Asszociációs típusok anyanyelven (L1).....	102
14. ábra Asszociációs típusok angol (L2) nyelven	103
15. ábra Asszociációs típusok francia (L3) nyelven	103
16. ábra Asszociációs típusok a hívószó szófaja szerint.....	106
17. ábra Ponthatárok megoszlása.....	126
18. ábra Gyakoriság	126
19. ábra Asszociatív válaszok típusai a két csoportban	142
20. ábra A két csoport paradigmatiszvas válaszai nyelvek szerint	144
21. ábra A két csoport szintagmatikus válaszai nyelvek szerint.....	145
22. ábra A két csoport fonológiai válaszai nyelvek szerint	147
23. ábra A két csoport analitikus válaszai nyelvek szerint	148
24. ábra A háromnyelvű mentális lexikon lehetséges modellje.....	156

Táblázatjegyzék

1. táblázat Szövegértés vizsgálat.....	82
2. táblázat Kihívás index.....	90
3. táblázat Asszociatív válaszok száma nyelvek szerint	98
4. táblázat Az asszociatív válaszok típusai	100
5. táblázat A nyelvek asszociációs típusokon belüli aránya	104
6. táblázat Asszociációs típusok szófajonként	105
7. táblázat A MAD-csoport pontszámai a sikeres megfeleltetések alapján	120
8. táblázat A MAE-csoport pontszámai a sikeres megfeleltetések alapján	120
9. táblázat A MAD-csoport asszociatív válaszai típusok szerint.....	121
10. táblázat A MAE-csoport asszociatív válaszai típusok szerint	121
11. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása MAD-csoport.....	122
12. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása MAE-csoport.....	122
13. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása az egyes típusokon belül MAD-csoport.....	123
14. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása az egyes típusokon belül MAE-csoport.....	123
15. táblázat Sikeres, közepesen sikeres és sikertelen fordítások	125
16. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DHB	129
17. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok EML	130
18. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DZD	131
19. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok EHF	132
20. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DNB	133
21. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok EWK	133
22. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok ESK.....	136
23. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok ETK.....	137
24. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DEN	138
25. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DMJ	139
26. táblázat A két csoport asszociatív kategóriák szerinti adatai.....	141
27. táblázat A két csoport L1, L2, L3 paradigmatiság válaszai.....	143
28. táblázat A két csoport L1, L2, L3 szintagmatiság válaszai	145
29. táblázat A két csoport L1, L2, L3 fonológiai válaszai.....	146
30. táblázat A két csoport L1, L2, L3 analitikus válaszai.....	148

Bevezetés

A fordítástudományt szinte a kezdetektől foglalkoztatja, milyen készségek, képességek szükségesek a professzionális fordító tevékenységéhez. A fordítási kompetencia definícióit kezdetben a fordítástudomány és a társtudományok fejlődése, később egyre inkább a fordítópia elvárásai alakították. A kompetenciaelemek számának folyamatos növekedése és az interpretációs lehetőségek sokfélesége egy idő után arra ösztönözte a kutatókat, hogy újragondolják és egyszerűsítsék a modelljeiket.

Az empirikus kutatásokra alapozott, pedagógiai szemléletű kompetenciamodellek (Pym 1991, 2003, Hönig 1995, PACTE 1998, 2003, 2005, Nord 2011, EMT 2009, 2017) a fent említetteken túl a fordítópia elvárásokat szem előtt tartó fordítóképzés számára is igyekeztek elméleti alapot nyújtani. Miközben a kutatási célok diszparitása folytán a modellek kisebb-nagyobb mértékben eltérnek egymástól, két alkompetencia, az asszociatív és a stratégiai kompetencia valamennyiben megtalálható. A legszűkebb értelmezés (Pym 2003) pedig kizárólag e két alkompetencia segítségével modellezi a fordításhoz szükséges készségek rendszerét.

A 2000-es évek fordítási folyamatra irányuló empirikus kutatásai, Translog szoftverrel (billentyűmozgást rögzítő szoftver) és TAP-protokollal (*Think-aloud protocol*) végzett kísérletei nyomán más kutatók (Mossop 2003, Tirkkonen-Conditt 2005, Englund Dimitrova 2005, 2007, Heltai 2011) arra a következtetésre jutottak, hogy a fordítás sikeressége mindenekelőtt azon múlik, hogy a fordítók hogyan tudják működtetni a mentális lexikonjukat és a fordítói monitorjukat.

A fordítási kompetencia kéttényezős modellje (Pym 1991, 2003) és a fordítás sikerességét a fordítói monitor hatékony működtetése felől megközelítő elmélet, egyaránt olyan problémamegoldó folyamatként tekint a fordításra, amely részben tudatosan, részben tudattalanul zajlik. Tudatosan, mert a forrásnyelvi szövegtől a célnyelvi megfeleltetésig a fordítói döntések sorozatán át megvalósuló stratégiák mentén vezet az út, és tudattalanul, mert a fordító fejében időközben zajló mentális folyamatok részben automatizáltak mennek végbe.

Ha a fordításhoz szükséges készségeket és a fordítás folyamatát ebben a lényegére szűkített, a fordítópia gyorsan változó elvárásaitól mentesített keretrendszerben értelmezzük, akkor mindez a fordítóképzés szempontjából új módszertani kihívásokat jelent.

A problémamegoldó készségek fejlesztése mellett ugyanis az intuitív, automatikus készségek fejlesztésének is lenne helye a képzési programokban.

A jövő fordítója szempontjából mindez azt jelentheti, hogy a gyorsan fejlődő gépi fordítási, fordítástámogató digitális környezetben is rendelkezhet olyan kompetenciával, ami algoritmusokkal nehezen leképezhető, gépi tanulással nehezen elsajátítható, és ez egy ideig még helyet és szerepet biztosít számára a fordítási folyamatban.

A kutatás elvégzésével az volt a célom, hogy a fordítóhallgatók fordítási performanciája és fordítói monitorjuk használata, valamint a háromnyelvű mentális lexikonban tárolt szókincs asszociatív kapcsolatai és mélysége közötti lehetséges összefüggéseket keressem. Kétlépcsős kutatásom első lépcsőjén a fordítóhallgatók monitorhasználatát vizsgáló kvalitatív kutatást végeztem 46 fordítóhallgató részvételével. Egy pszichológiai témájú, francia forrásnyelvű újságcikk meghatározott szempontok szerint kiválasztott tíz lexikai elemének magyar célnyelvi megfeleltetéseiből kiindulva, a fordítás sikerességét vagy sikertelenségét a fordítói monitor használata és a hallgatók által követett stratégiák szempontjából vizsgáltam. A kutatás második lépcsőjét jelentő kvantitatív asszociációkutatás és szókinccsmélység-vizsgálat során a fent említett tíz lexikai elemet hívószóként alkalmazva 18 hallgató háromnyelvű mentális lexikonjának kapcsolatait, a tárolt szókincs mélységét figyeltem meg. Végül a két lépcsőben regisztrált adatok alapján a sikeres és sikertelen fordítói teljesítménnyel jellemzett hallgatók asszociatív válaszaiból kirajzolódó fordítói profilokat vettem össze.

Értekezésem megírását az a szándék vezérelte, hogy a fordítóhallgatók fordítói monitor használatát, fordítási stratégiáikat és a háromnyelvű mentális lexikonban tárolt szókincs asszociatív kapcsolatait elemezve a fordítási kompetencia körébe sorolható megállapításokkal a fordítóképzés számára új szempontokat fogalmazzak meg, és hogy az átalakuló technológiai környezetben helyét kereső fordító számára empirikus adatokkal szolgáljak a fordítási folyamatban betölthető szerepének megfogalmazásához. Véleményem szerint a mentális lexikon hatékony használata a sikeresség kulcsa lehet majd akkor is, ha a fordítástámogató eszközök alkalmazása alapjaiban alakítja át a fordítási folyamatot. Amikor a gépi fordítás kimeneti oldalán megjelenő fordított szöveget (*translated text*) a fordítóból lett kommunikációs szakértő (*technical communicator*) a fordítási problémák lehetséges megoldásainak keresése helyett már csak azért tekinti át, hogy a rendelkezésre álló megoldások között szelektáljon, és a kiválasztott megoldást összhangba hozza a céloldali elvárásokkal (Pym 2012).

Egyetértek Pymmel, amikor úgy látja, hogy a technológiai környezet fejlődése feleslegessé teheti az információkeresés kompetenciáját, a tematikus kompetenciát és az interkulturális kompetenciát. De vele ellentétben úgy gondolom, hogy nyelvi kompetenciáira, három- vagy többnyelvű mentális lexikonja és fordítói monitorja tudatos működtetésére, asszociatív gondolkodására és kreativitására az új fordítónak is szüksége lesz ahhoz, hogy a kiindulási szöveget (*start text*) (Pym 2012) a fordított szöveggel összevesse, és valóban a megrendelői elvárásokat teljesítő változatot fogadja el.

1. Az értekezés szerkezete

Értekezésemet a bevezetést és a szerkezeti felépítés ismertetését (1. fejezet) követően kutatásom elméleti háttérének bemutatásával folytatom. A tudományos előzmények sorában elsőként a fordítási kompetencia definiálására irányuló törekvésekkel foglalkozom. A fordítói kompetenciát a fordítási kompetenciától megkülönböztető elképzelés bemutatása után, a kutatási céljaim szempontjából releváns, pedagógia szemléletű kompetenciamodellek ismertetésére térek át, rámutatva az egymástól eltérő elképzelések közös pontjaira (asszociatív kompetencia, stratégiai kompetencia) és megnevezve azt a pedagógiai modellt, amelyet kutatásom alapjának tekintek (2. fejezet).

Ezt követően a két kiemelt alkompetenciát működtető rendszert, a mentális lexikont mutatom be (3. fejezet). A mentális lexikon felépítését és működését különböző tudományterületek (neurolingvisztikai, pszicholingvisztikai, nyelvészeti) megállapításai alapján ismertetem. A fordítás folyamatában szerepet játszó mentális folyamatokról (írott szöveg feldolgozása, olvasás folyamata, szövegfelismerés) annak tudatában számolok be, hogy értekezésem a fordítás folyamatát elsősorban az üzenetátvitel sikeressége felől vizsgálja. Az elméleti háttér ismertetésének utolsó lépéseként a kétnyelvű mentális lexikon felépítésére vonatkozó tudományos megállapításokat veszem sorra, és kiválasztom a fordítóhallgatók kétnyelvű mentális lexikonját dolgozatom szempontjából relevánsan definiáló modellt. A fordító mentális lexikonjával kapcsolatban kiemelten foglalkozom a fordítói monitor működésével, a szó szerinti fordítás jelenségével, és megpróbálom elhelyezni a fordító önmonitorozási képességét a legújabb kompetenciamodellekben, kitekintve a folyamatos fejlesztés alatt álló gépi fordítási, fordítástámogató digitális környezetre.

A professzionális fordítók és a fordítóhallgatók monitorhasználatában fellelhető különbségek ismertetését követően a kutatás módszertani háttérének bemutatására térek rá (4. fejezet). Ebben a fejezetben a mentális lexikonban tárolt szókészlettel kapcsolatos tudományos előzményeket veszem sorra, a szókincs különböző dimenzióit kiemelő definícióktól a szókincs terjedelmének és mélységének a fordítás sikerességére gyakorolt hatásáig. A kutatásom módszertani háttérét képező empirikus előzmények között a szókincsteszteket és szóasszociációs teszteket ismertetem, különös tekintettel az asszociatív válaszok típusait érintő definíciós elképzelésekre annak érdekében, hogy saját kutatásomat ezek paradigmájában helyezhessem el.

Értekezésem elemző részében a fordítóhallgatók fordítási performanciáját háromnyelvű mentális lexikonjuk kapcsolatain keresztül vizsgáló, kétlépcsős empirikus kutatásomat ismertetem. A kutatás első lépcsőjét jelentő, a fordítás folyamatát vizsgáló kvalitatív vizsgálat során (5. fejezet) a fordítóhallgatók fordítási performanciáját és a fordítás folyamatát befolyásoló tényezőket elemeztem. A kutatás második lépcsőjét jelentő kvantitatív asszociációkutatással (6. fejezet) a vizsgált lexikai elemek kapcsolataiban a fordítási performancia elemzése során megfigyelt jelenségek megnyilvánulásait kerestem. Ezt követően a monitorhasználatot vizsgáló kutatás és az asszociációkutatás eredményeit összegezve először a vizsgált szavak profilját (7. fejezet), majd a vizsgált fordítók csoport- és egyéni profilját rajzolom meg, (8. fejezet) és vetem össze. Értekezésemet a megállapításokból levonható konklúzióval, a kutatás értékelésével és a jövőben kutatásra érdemes területek felsorolásával zárom (9. fejezet).

2. A fordítási kompetencia

A fordítási kompetenciára irányuló tudományos figyelem egyik első megállapítása az volt, hogy a fordítási kompetencia, mint a fordító tevékenységéhez szükséges tudás, nem létezik, ezért nem is definiálható (Wilss 1976). Wilss nem tartotta elképzelhetőnek, hogy Chomsky (1965) kompetencia-performancia és Saussure (1967) *langue-parole* dichotómiájának mintájára a fordító aktuális performanciája szisztematikus kompetenciára épülne. Más kutatók a kétnyelvűség természetes velejárójaként tekintettek a fordítási kompetenciára, és Wilss (1976) – továbblépve korábbi tartózkodásán – később már kétnyelvű szuperkompetenciaként definiálta, mely hallás-, beszéd-, olvasás- és íráskészséget foglal magába. Harris (1977) a fordítási készséget a kétnyelvű gyerekek természetes adottságaként értékelte. Koller (1979) pedig úgy határozta meg, mint a két nyelven birtokolt kompetenciák együttes működtetésének képességét, és a *langue-parole* szembenállás mintájára értékelve megállapította, hogy a fordítási kompetenciának az aktuális nyelvhasználat-hoz (performancia) van köze. Wilss (1982) újabb kompetencia meghatározása, mely forrásnyelvi, szövegelemzési és célnyelvi szövegalkotási képességet feltételezett, már a későbbi komplex modellek előfutárának tekinthető.

Pym (2003) szerint a tudományos érdeklődés négy nagyobb irányból vizsgálta a fordítási kompetenciát. A kutatók egy része a kétnyelvűség sajátos eseteként tekintett rá, ezért nyelvészeti szempontból közelített hozzá, mások a fordítópia igényeire adandó válaszként definiálták, megint mások különféle készségek összetett rendszereként értelmezték, ezért egyszerre nyelvészeti, kulturális, technológiai és szakmai szempontok szerint kutatták, és voltak olyanok is, akik egyfajta „hiperkompetenciaként” értékelték, amelyek minden egyéb készségnél magasabb rendű.

2.1. Többtényezős fordításikompetencia-modellek

Az 1970-es évektől kezdődően jellemző tudományos tendencia ezen a területen az volt, hogy a kutatók egyre újabb készségekkel egészítették ki a több tényezőből álló modelleket. A fordítástudomány és a társtudományok (szövegnyelvészet, kontrasztív nyelvészet, pszicholingvisztika, szociolingvisztika) fejlődése, a fordítóképző intézmények számának növekedése, a fordítási piac bővülése, a fordítók szerepének átalakulása, a technológiai környezet változása és az olyan világméretű áramlatok, mint a globalizáció és a multikul-

turalizmus, egyaránt hatással voltak a fordítási kompetenciáról való gondolkodásra. A különböző (kutatási, pedagógiai, funkcionalista, szakmai) célokat szem előtt tartó kutatók egyre komplexebb definíciókat alkottak.

A fordítási kompetencia nyelvészeti megközelítésű, komplex modelljeinek közös magját a forrásnyelvi és célnyelvi kompetencia jelenti, melyet az egyes kutatók a téma- és transzferkompetenciával (Neubert 1994), a szövegfeldolgozási és szövegszerkesztési kompetenciával (Hatim és Mason 1997), a kontrasztív nyelvészeti ismeretekkel és a kommunikatív kompetencia körébe tartozó ismeretekkel (Bell 1991) kiegészítve szerveztek rendszerré.

Az elsősorban a szövegtől szövegig végbemenő transzferfolyamatokra összpontosító nyelvészeti megközelítések később a fordító szerepének és tevékenységének megváltozásából eredő, újabb (technológiai, szakmai) tényezőkkel bővültek. Általános szakmai készségek (Hurtado 1996), vagy a szótárhasználatot, a dokumentációt, a háttérismereteket, a megrendelői utasítások értelmezését és a technikai eszközök használatának képességét feltételező, úgynevezett periférikus kompetenciák (Presas 1997) jelentek meg a definíciókban. Az egyre összetettebb kompetenciamodellekben a fordítás piaci viszonyai tükröződnek. Kautz (2000) transzlatorikus kompetenciája például a megrendelői utasítás és a forrásnyelvi szöveg elemzésének képességét, a fordítási stratégiákat, a célnyelvi prezentációt, a dokumentációt, a terminológiai ismereteket és a gyakorlati, szakmai ismereteket foglalja magába. A modellekből kirajzolódó fordító a megrendelői igényeket szem előtt tartó, technikailag képzett, sokoldalú nyelvi közvetítő, akinek tevékenységi köre már nemcsak szövegtől szövegig, hanem embertől emberig terjed. Gouadec (2002:68) szerint az új fordító egy „*ingénieur en communication multilingue et multimedia*”, azaz a több nyelven és több csatornán zajló kommunikáció szakértője, aki nemcsak fordító, hanem terminológus, frazeológus, korrektor, lektor, utószerkesztő, projektmenedzser, lokalizációs szakértő, nyelvész, és még 16 különböző szakterületen jártas szakember (Kovalik-Deák 2013).

A komplex modellekben felsorakoztatott kompetenciaelemek egyre növekvő számát látva egyes kutatók azzal kezdenek foglalkozni, miként határozható meg, hogy hány tényezőből álljon a fordítási kompetencia (Waddington 2000). Mások az empirikus kutatásokat hiányolják (Toury 1995, Göpferich 2009). Megint mások megállapítják, hogy az ideális fordítási kompetenciát definiáló modellek a tanulási folyamat modellje nélkül hiányosak (Toury 1995, Pym 2003). Ráadásul a komplex modellek nem határozzák meg a fordítást, oktatásának mikéntjét, és nem tájékoztatnak a képzés időtartamáról sem, vagy

arról, hogy a képzési folyamat melyik szakaszában induljon a speciális ismeretek megszerzése (Pym 2003).

A kompetencia elsajátításának kérdése foglalkoztatja Nordot (1991) is, amikor különbséget tesz a professzionális fordító számára szükséges kompetenciák és a fordítás oktatása során fejlesztendő kompetenciák között. Kiraly (2000) is hasonló úton jár, amikor a fordítási kompetenciát a fordítói kompetenciától megkülönböztetve határozza meg: előbbit úgy, mint képességet, melynek birtokában elfogadható szöveg létrehozására vagyunk képesek, utóbbit pedig úgy, mint képességet, mely a nyelveket beszélő tanult emberek csoportjától a különféle szakterületeken jártas személyeken át, egészen a szakszerű, interlingvális kommunikáció céljából hagyományos eszközöket és új technológiákat alkalmazó szakemberekig, mindenkire kiterjed. Shreve (1995) az elfogadható szöveget a lehető legjobb fordításként definiálja, amit egy fordító az adott igényekkel jelentkező, adott megrendelő számára az adott pillanatban adhat.

Kiraly (2000) fordítási és fordítói kompetenciát megkülönböztető definíciója kapcsán fontosnak tartom megjegyezni: a nyelvi közvetítést hivatásául választó szakember fordítói kompetenciájának felépítése, különböző tényezőinek hierarchiája és az e téren tapasztalható dinamika, valamint a kompetenciaelemek fejlesztési lehetőségei az utóbbi évtizedekben számos kutatás tárgyát képezték. A tudományos érdeklődés alapja a fordítópia folyamatos bővülése, a képzési helyek számának állandó növekedése és a korszerű, egységes képzési programok kialakításának igénye volt. A fordítási kompetencia szűken vett értelmezése tapasztalataim szerint kissé háttérbe szorult a digitális készségek fejlesztése mögött, holott a forrásnyelvi szövegtől a célnyelvi szövegig tartó fordítási folyamat kivitelezéséhez elengedhetetlen, és a kezdő fordítóhallgatótól a képzett nyelvi közvetítőig tartó képzési folyamat kiindulópontja. Véleményem szerint a gépi fordítások, fordítástámogató digitális eszközök világában, ahol egyes kutatók szerint a fordító szerepének radikális átalakulásával számolhatunk, az alapkészségek fejlesztése továbbra is fontos. Egyrészt azért, mert az elfogadható szöveg kritériumának teljesítése a gépi fordítási/fordítómemória (MT/TM) támogatással kivitelezett fordítási folyamat esetén is releváns elvárás, másrészt pedig azért, mert a fordító ma még fontosnak tartott, és a fordítóképzés során fejlesztendőnek ítélt kompetenciaelemei közül néhány éppen a technológiai fejlődés következtében válik feleslegessé.

Ezért jelen dolgozat keretei között a fordítási kompetencia terminust Kiraly (2000) definícióját elfogadva, az elfogadható szöveg létrehozására irányuló képességként értelmezem.

2.2. Empirikus kutatásokra alapozott, pedagógiai célú fordításiskompetencia-modellek

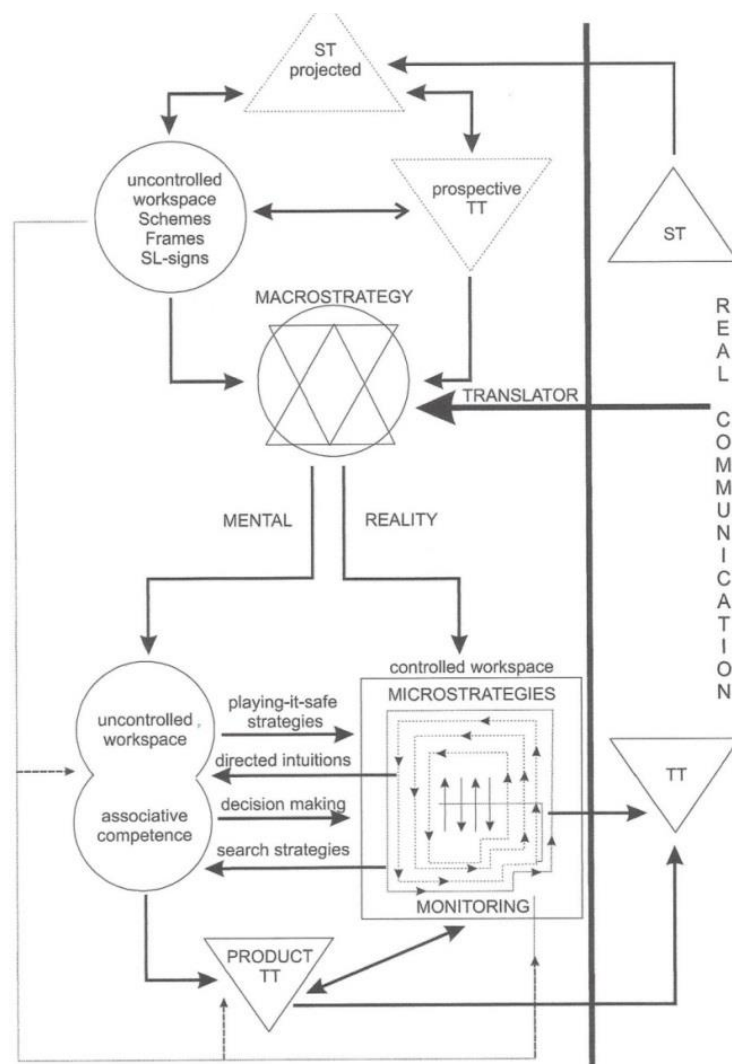
Kutatási céljaimat figyelembe véve a továbbiakban az empirikus vizsgálatokra alapozott, pedagógiai célú kompetenciamodellekkel foglalkozom.

Az egyre több tényezőből álló, komplex kompetenciamodellekkel szemben Pym (1991) egy kifejezetten minimalista, kétlépcsős, funkcionális modellt javasol. A fordítóképzést egy tanár és diák között zajló interperszonális tevékenységként határozza meg, mely különféle terjedelmű szövegekre irányul. A fordítási kompetenciát pedig, mint képességet, egy adott forrásnyelvi szöveg egynél több lehetséges célnyelvi megfelelőjének létrehozására, valamint az egyetlen lehetséges célnyelvi változat gyors és tudatos kiválasztására. Pym a fordító tevékenységéhez elengedhetetlenül szükséges tudást (grammatika, retorika, terminológia, a számítógép és az internet használata, széleskörű általános műveltség stb.) fontosnak tartja, de a fordítást nem nyelvészeti, nem is kereskedelmi jellegű tevékenységként, inkább problémamegoldó folyamatként fogja fel, melynek során a hipotézisalkotások és a hipotézisek közti szelekció többnyire automatizáltan zajlik. Pym komplex modelleket alkotó elődeiétől eltérő gondolkodásmódja abban áll, hogy a külvilág sokasodó elvárásainak megfelelni akaró „multikompetens fordító” (Gouadec 1991) helyébe az interaktív fordítót állítja, aki elsősorban a fordítani tudás különleges képességével kíván hozzájárulni a különböző interkulturális és technológiai közösségek életéhez (Kovalik-Deák 2013).

Hönig (1991,1995) ideális fordítási folyamatot leíró modelljében a fordító mentális valóságával találkozó forrásnyelvi szöveg elindítja a feldolgozás folyamatát. A feldolgozás két területet hoz működésbe: egy kontrollálatlan és egy kontrollált munkaterületet. A kontrollálatlan terület feldolgozási folyamatának keretében zajló asszociatív folyamatok a célnyelvi szövegre vonatkozó előzetes várakozásokat alakítanak ki a fordítóban a szöveg szerkezetére, stílusára és tartalmára vonatkozóan. A forrásnyelvi szöveg ismeretében, a várható célnyelvi szöveggel kapcsolatos elképzelések birtokában és a kontrollálatlan munkaterület adatai alapján a kompetens fordító kialakítja a saját makrostratégiáját, amellyel ellenőrzi, hogy a kontrollálatlan munkaterületen keletkezett, szubjektív asszociációi helytállóak-e. A kontrollált területen szabályok és mikrostratégiák működnek. A fordító folyamatos monitorozást végez, és ha nem tud dönteni, makrostratégiájához fordul segítségért. Megállapíthatjuk, hogy a Hönig fordítójának fejében lezajló asszociatív folyamatok Pym rendszerében a fordítási folyamat első lépcsőjének, míg a fordító mikro- és

makrostratégia a második lépcsőnek felel meg. Megállapíthatjuk, hogy amennyiben az ideális fordítás folyamatát Hönig (1991) definíciója alapján értelmezzük, az átváltást kivitelező fordító kompetenciáját Pym (1991) éppen e paradigmába illeszkedve modellezi.

1. ábra Az ideális fordítási folyamat (Hönig 1991:79)



Most vegyük sorra azokat a fordításikompetencia-modelleket, amelyek előfutárai voltak a fordítóképzés európai keretrendszerét kialakító modelleknek. A Barcelonai Egyetem kutatóiból alakult PACTE-csoport első kompetenciamodellje 1998-ban született, azóta többször is átdolgozták. A fordítási kompetenciát olyan alapvető ismeretek és készségek rendszereként határozza meg, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a fordítás kivitelezéséhez. A hat alkompetenciából álló modell központi eleme a *stratégiai kompetencia*, melynek a problémamegoldásban és a fordítási folyamat hatékonyságának biztosításában van szerepe. A fordítási feladat végrehajtásának megtervezése, a részeredmények értéke-

lése, a többi alkompetencia mozgósítása, a veszteségek kompenzálása, a fordítási problémák beazonosítása és a megoldások keresése erre a kompetenciára alapozva történik. A stratégiai kompetencia kialakítása elsősorban „operatív tudást” (Anderson 1983, idézi Göpferich 2009:19) igényel. A *kétnyelvű kommunikatív kompetencia* mindkét nyelven megnyilvánuló pragmatikai, szociolingvisztikai, szövegismereti és szövegnyelvészeti (operatív), procedurális tudás, amelyhez még a két nyelv közötti interferencia kiszűrésének kontrollja társul. A *nyelven kívüli tényezők ismeretét* magába foglaló alkompetencia főként deklaratív, implicit és explicit tudáshalmaz. Forrásnyelvi és célnyelvi kultúraismeret, enciklopédikus tudást és szaktudást feltételez. Az *instrumentális alkompetencia* a fordításhoz szükséges dokumentációs források, az információs és kommunikációs technológiák ismeretét magába foglaló, elsősorban procedurális tudás. A fordítással kapcsolatos ismereteket tömörítő *transzfer kompetencia*, főként deklaratív, implicit és explicit ismerethalmaz arról, hogy mi a fordítás (a fordítás egysége, stratégiák és technikák, problémátípusok), hogyan dolgozik a professzionális fordító, mi jellemzi a fordítási piacot (fordítási utasítások, megrendelők, közönség). A *pszicho-fiziológiai* alkompetencia olyan kognitív összetevőket tartalmaz, mint a memória, a percepció, a figyelem és az érzelem, olyan attitűdtényezők vannak, mint az intellektuális kíváncsiság, a kitartás, a pontosság, a kritikai szellem, az önbizalom, önértékelés, motiváció, és végül olyan képességekre épít, mint a kreativitás, a logikus érvelés, az elemzés és a szintetizálás.

A fentiekből is kitűnik, hogy a fordítási kompetencia deklaratív és operatív tudáshalmazokra épül. A PACTE-csoport kutatásai szerint a professzionális és a kezdő fordító elsősorban az operatív tudás tekintetében különbözik egymástól. Egy, a kognitív pszichológia eredményeire alapozott megállapítás szerint a szakértők az adott szakterületre vonatkozó deklaratív tudásukat procedurális (operatív) tudássá alakítják, méghozzá úgy, hogy a saját területük jellemző problémáira adott leghatékonyabb válaszlépéseket megismerve gyűjtik és automatizálják a különféle stratégiákat (Anderson 1990, idézi Göpferich 2009:25).

Göpferich, a Grazi Egyetem kutatója, a Trans Comp longitudinális kutatás keretében három éven át vizsgálta fordítóhallgatók és tízéves tapasztalattal rendelkező, gyakorló fordítók fordítási kompetenciáját 2007 és 2011 között. A kutatás eredményei alapján az alábbi alkompetenciákból építette fel fordításikompetencia-modelljét (Göpferich, 2009). *Kommunikatív kompetencia* legalább két nyelven, ami lexikai, grammatikai és pragmatikai tudást foglal magába. *Tárgyi tudás*, mely általános és szaktudást is jelent, illetve annak felismerését, hogy milyen egyéb információkra lenne szükség a fordítási feladat kivi-

telezéséhez. *Instrumentális és kutatási kompetencia*, mely valamennyi hagyományos és elektronikus fordítási segédeszköz használatát jelenti a szótáraktól az enciklopédiákon át a terminológiai adatbázisokig és párhuzamos szövegekig, de a szövegszerkesztő programok és a számítógépes fordítástámogató eszközök használata is idetartozik. A *fordítási rutint aktiváló kompetencia* az a tudás és képesség, amely többnyire nyelvpárspecifikus transzferfolyamatok felidézését és alkalmazását teszi lehetővé, melynek eredménye többnyire az elfogadható célnyelvi ekvivalens. A *pszichomotorikus kompetencia* azokat a pszichomotorikus képességeket takarja, amelyek az írás és olvasás kivitelezéséhez szükségesek. A *stratégiai kompetencia* Göpferich rendszerében is metakognitív kompetencia, amely hierarchiát alakít ki a fordító egyéni makrostratégiájának kidolgozásához szükséges alkompetenciák között, és prioritásokat állapít meg. A makrostratégiák alkalmazása minden fordító egyéni stratégiai kompetenciájától és szituációs-specifikus belső (a fordítás öröme) és külső (fizetség, félelem a károkozástól) motivációjától függ. A fenti kompetenciaelemek alkalmazását három tényező befolyásolja: (1) a fordítási utasítás és normák, (2) a fordító egyéni és szakmai világképe, (3) a fordító pszicho-fiziológiai állapota (intelligencia, ambíció, kitartás, önbizalom stb.) A fordító pszicho-fiziológiai állapota hatással lehet fordítási kompetenciája fejlődésére: kritikai szelleme és kitartása a fordítási problémák megoldásában felgyorsíthatja a fordítási kompetenciája fejlődését.

Megállapíthatjuk, hogy Göpferich modellje alapjaiban nem tér el a PACTE-csoport rendszerétől, legfeljebb olyan elemekkel bővül, amelyek a két modell keletkezése között eltelt időben felerősödő kulturális és technológiai tendenciákat jelzik. Mindez annak a jele, hogy a többtényezős modellek a fordítópia változó igényei és a fordítóképzés alkalmazkodási kényszere miatt állandó változtatást, új tényezők bevonását igénylik, és ez véleményem szerint az egyik legnagyobb gyengeségük.

Nord (2011) úgy határozza meg a fordítási kompetenciát, mint a fordításhoz szükséges képességek, tudás és készségek hatékony alkalmazását használható célnyelvi szöveg (*functional target text*) létrehozása érdekében. Nord szerint a fordítás folyamata a fordítási utasítás értelmezésével indul, majd az ebből következő megállapítások és a forrásnyelvi szöveg összevetésével folytatódik. A forrásnyelvi szöveg elemzésétől döntések sorozatán át a fordítói stratégia kialakításához vezet az út, melynek segítségével a fordító végrehajtja a szükséges transzfereket, és létrehozza a célnyelvi szöveget, amelyet minőségellenőrzés céljából ismét összevet a fordítási utasítással. A folyamat minden lépését állandó kutatómunka kíséri. A fordítási folyamat egymást követő lépéseivel szoros összefüggésben Nord fordítási kompetenciaértelmezésének összetevői a következők: a fordítási

utasítás értelmezéséhez szükséges *szaktudás*, a forrásnyelvi szöveg értelmezéséhez elengedhetetlen *nyelv- és kultúraismeret*, illetve *forrásnyelvi téma és terminológia ismerete*, a fordítási stratégia kialakítását megalapozó *elméleti tudás*, a célnyelvi szöveg létrehozásához szükséges *nyelv- és kultúraismeret*, valamint *célnyelvi téma- és terminológiaismeret*. A fordítási utasítás értelmezése és összevetése a forrásnyelvi szöveggel *absztrakciós készséget*, a forrásnyelvi szöveg értelmezése után a stratégia kialakítása *döntéskészséget*, a stratégia mentén végrehajtott transzfer *kreativitást*, a célnyelvi szöveg összevetése a fordítói utasítással *értékelési képességet* igényel a fordítótól.

Az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága¹ 2007-ben kutatócsoportot hozott létre azzal a céllal, hogy konkrét javaslatokkal segítse az Európai Unió területén zajló mesterfokú fordítóképzés egységes európai rendszerének kialakítását. Az EMT² kutatócsoport első kompetenciamodellje azzal a céllal született, hogy elsajátítandó kompetenciák formájában fogalmazzon meg képzési célokat, amelyekre konkrét képzési programok épülhetnek az adott kontextusban rendelkezésre álló (emberi, pénzügyi, intézményi, technikai) erőforrások függvényében. A modell a képzés második ciklusának tetszés szerinti szakaszában alkalmazható, és a munkanyelvek C1 szintű ismeretét feltételezi. Megalkotói kompetencián azokat a képességeket, ismereteket, viselkedésmódokat és személyiségjegyeket értik, amelyek meghatározott feltételek között, adott fordítási feladat végrehajtásához szükségesek.

A modellben a hat kompetenciaelem egymással szoros összefüggésben áll. *A fordítás, mint szolgáltatás kivitelezéséhez szükséges kompetencia* az interperszonális kapcsolatokra vonatkoztatva minden olyan tudást magában foglal, amely a fordító társadalmi szerepével, a piac igényeivel, a megrendelőkkal való kapcsolattartással, az önálló munkaszervezéssel, a fordítói szakma szabályaival, a többnyelvű vagy akár virtuális környezetben megvalósuló együttműködéssel, az önértékeléssel és a felelősségvállalással függ össze.

A fordításra, mint tevékenységre vonatkozóan pedig minden olyan tudást magában foglal, amely a célnak megfelelő fordítás létrehozásával, a fordítói stratégiákkal, a tudatos dönté-

¹ Directorate General for Translation (DGT)

² European Master's in Translation: Az Európai Bizottság és a mesterfokú fordítóképzést folytató felsőoktatási intézmények partnerségi programja.

sekkel, a fordítási metanyelv alkalmazásával, az utószerkesztési és korrektúrázási stratégiákkal, a minőségellenőrzéssel áll kapcsolatban.

A *nyelvi kompetencia* az anyanyelv (A) és a munkanyelvek (B, C) grammatikai, lexikai és idiomatikus szerkezeteinek, valamint grafikai és tipográfiai hagyományainak ismeretét, alkalmazását, a nyelvi változások, a nyelvek fejlődésének nyomon követésére való nyitottságot foglalja magában.

Az *interkulturális kompetencia* szociolingvisztikai vonatkozásai a nyelvváltozatok, az adott nyelvközösségre jellemző viselkedésformák, a nonverbális megnyilvánulások ismeretét, valamint az adott dokumentum vagy diskurzus regiszterének reprodukcióját takarja. A szövegre vonatkozóan ugyanez a kompetencia adott dokumentum makrostruktúrájának, koherenciájának megértését és elemzését, a dokumentumban megnyilvánuló utalások, rejtett mondanivalók, célzások megragadását, a fordítási problémákra adandó válaszokat, a szintéziskészséget, a kultúraspecifikus elemek felismerését, a kulturális vonatkozások és eltérő megfogalmazások közelítését, a műfaji és retorikai hagyományok figyelembevételét, mindkét nyelven a gyors és jó színvonalú fogalmazást, átfogalmazást, újaszerkesztést, tömörítést, utószerkesztést jelenti.

A *háttérinformáció megszerzésére vonatkozó kompetencia* a fordítói feladat kivitelezéséhez szükséges információs és dokumentációs szükségletek meghatározását, a kutatási és terminológiai stratégiák kifejlesztését, az adott feladat megoldásához helytálló információk megszerzését, az internetes és egyéb források kritikus szemléletét, a keresőmotorok és egyéb informatikai eszközök (elektronikus szótárak, korpuszok, terminológiakezelő szoftverek), a saját dokumentáció archiválását jelenti.

A *tematikus kompetencia* az adott dokumentum tematikus vonatkozásainak mélyebb megértését szolgáló információk megszerzését, a szakterületi ismeretek bővítését, az önképzésre való képességet, a kíváncsiságot, az elemző- és szintéziskészséget foglalja magában.

A *technológiai kompetencia* az eszközhasználatra vonatkozó tudást foglalja magában. A javítást, a fordítást, a terminológiakezelést, a tördelést, a háttérinformáció felkutatását segítő szoftverek gyors és hatékony alkalmazását, adatbázisok és fájlok létrehozását és kezelését, az új (például multimédia és audiovizuális fordításhoz szükséges) eszközök használatának elsajátítását, különféle formátumú fordítások különböző adathordozókra szabott elkészítését, a technológia előnyeinek és korlátainak ismeretét jelenti (Kovalik-Deák 2013).

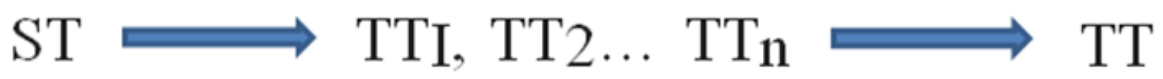
Az EMT kompetenciamodell legújabb, a fordítóképzést napjainkig meghatározó, átdolgozott változata 2017-ben született, és öt fő kompetenciaterületet különböztet meg. A *nyelvi és kulturális, fordítási, technológiai, személyes és interperszonális*, valamint a *szolgáltatásnyújtási* kompetencia területet. A *nyelvi és kulturális kompetencia* magában foglalja azokat az általános vagy nyelvspecifikus nyelvi, szociolingvisztikai, kulturális és kultúrákon átívelő ismereteket és készségeket, melyek a fordítási kompetencia magas fokának alapját képezik. Ez a terület minden más kompetenciaterület mozgatórugója, és legalább két nyelven magas szintű (C1 illetve afeletti) nyelvtudást feltételez. A *fordítási kompetencia* szorosan összefügg a modell által meghatározott szolgáltatásnyújtási kompetenciával, és nem csak két nyelv közötti aktuális jelentésátvitelt foglal magában (akár egy közvetítő nyelv segítségével), hanem minden stratégiai, módszertani és tematikus készséget is, amely megelőzi, kíséri és követi a transzfer folyamatot a fordítás előkészítéstől a végső minőségellenőrzésig.

Ez a meghatározás teljes mértékig elismeri, hogy a gépi fordítás eredményének (*MT output*) utószerkesztése (*post-editing*) a professzionális fordító kompetenciájának önálló elemévé lépett elő. A szöveg előszerkesztése (*pre-editing*) gépi fordításhoz, mint önálló, nyelvhez kötött készség szerepel a modellben, de opcionális elemként is felfogható. A kompetens fordító az MT output minőségének javítása érdekében tudja, hogyan szerkeszti elő a forrásszöveget. Képes MT output utószerkesztésére, a minőségi és gazdaságossági elvárásoknak megfelelő utószerkesztési szintek és technikák alkalmazására, és tisztában van az adatbirtoklás és adatbiztonság kérdéseivel. A *technológiai kompetencia* minden olyan tudást és készséget magában foglal, amely a fordítási folyamat során jelenleg és a jövőben alkalmazásra kerülő technológiák használatához szükséges. Ide tartozik a gépi fordítási (MT) technológiák alapszintű ismerete és igény esetén gépi fordítás kivitelezése. A fordítónak el kell sajátítania a gépi fordítás alapjait, és ismernie kell a gépi fordítás fordítási folyamatra kifejtett hatását. Fontos, hogy fel tudja mérni az MT rendszerek relevanciáját egy adott fordítási folyamatban és ki tudja választani a valóban releváns MT rendszert. A *személyes és interperszonális kompetencia* minden olyan általános jellegű készséget magában foglal, amely javítja a hallgató alkalmazkodóképességét és elősegíti a munkaerő-piacra való bekerülését. A *szolgáltatásnyújtási kompetencia* minden olyan készséget és képességet magába foglal, amely fordítási szolgáltatás és tágabb értelemben nyelvi szolgáltatás nyújtásához szükséges bármilyen professzionális kontextusban, a megbízóval való együttműködéstől, a projektmenedzsmenten át a minőségellenőrzésig.

Leszögezhetjük, hogy a fenti fordításkompetencia-modellek az elsajátítandó készségek számát tekintve nem sokban különböznek a 70-es évektől kezdődően egyre komplexebbé váló elődeiktől. Előnyük, hogy a képzés minden szintjén változatos pedagógiai program alapjául szolgálhatnak; hátrányuk, hogy a kompetenciaelemek összességének fejlesztésére irányuló szándék túlságosan szerteágazó képzési folyamatokat eredményezhet. Tapasztalataim szerint az instrumentális vagy technológiai kompetencia fejlesztésnek túlzott hangsúlya például a sokkal kevésbé látványos, de annál fontosabb, egyéb alapkészségek – például a stratégiai kompetencia vagy a transzfer kompetencia – fejlesztéséről terelheti el, elsősorban a hallgatók figyelmét. Ha a legújabban keletkezett modelleket vesszük szemügyre, akkor láthatjuk, hogy a korábban kidolgozott rendszerben (EMT 2017) a hat kompetenciaelem egyenrangúként jelenik meg, holott *A fordítás, mint szolgáltatás kivitelezéséhez szükséges kompetencia* vagy a *Technológiai kompetencia* körébe sorolt készségek közül néhány akár később, professzionális környezetben is fejleszthető. A legújabb modell (EMT 2017) erőssége, hogy súlyozottan kezeli a különböző kompetenciaelemeket, és kiemelten fontosnak tartja a *Nyelvi és kulturális kompetenciát*, de gyengesége, amit a *Fordítási kompetencia* és a *Technológiai kompetencia* körébe sorolt készségek bővülése is mutat, hogy nem tudja függetleníteni magát a külső környezet változásaitól, és ezért folyamatos átdolgozásra van ítélve.

Véleményem szerint Pym (1991, 2003) kétlépcsős modellje ebből a szempontból időtállóbbnak tekinthető. Pym a fordítást egy alternatív megoldásokat generáló és ezek között szelektáló, problémamegoldó folyamatként definiálja, amely gyakran egyértelműen automatizáltan megy végbe.

2. ábra A fordítási kompetencia minimalista modellje (Pym 2003)



Egyetérthetünk vele abban, hogy ha a fordítást hipotézisek előállításának és szűrésének folyamatként fogjuk fel, az arra ösztönzi a fordítóhallgatókat, hogy több lehetséges alternatívát állítsanak elő és/vagy zárjanak ki, ami egyúttal az ekvivalencia alapú modellek által a tanárra ruházott autoriter szerepet is megkérdőjelezi. Ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy egy adott forrásnyelvi szöveg több lehetséges, de főként helytálló alternatívájának előállítása csak megalapozott stratégia mentén lehetséges. A minimalista modell

és a technológia viszonyát elemzve Pym kifejti, hogy a technológiai készségek legtöbbször nem a lehetséges alternatívák előállításáról és azok szelekciójáról szólnak, ezért nem tekinti őket a fordítási kompetencia részének.

Beláthatjuk, hogy a technológiai eszközökre szükség van a tantermekben, de a fordításoktatás elsődleges célja nem a használatukkal kapcsolatos készségek fejlesztése kell, hogy legyen. Ezek az eszközök gyorsítják és kiszélesítik az alternatív szövegváltozatok létrehozásának folyamatát, és megkönnyítik a nem megfelelő alternatívák hiteles szűrését, de az alaphelyzetet – amelyben a lehetséges célnyelvi változatok előállítása és az egyetlen lehetséges változat kiválasztása a fordítók feladata – nem változtatják meg. A minimalista megközelítés előnye az is, hogy kritikus szemléletre nevel, mert a lehetségesnek tűnő változatok szűrése nagy figyelmet igényel. Ezért az információforrásokkal kapcsolatos bizalmatlanság, vagy legalábbis a gyanakvás kialakítását a hallgatókban a program részévé kell tenni. A fordítómemóriák ellenőrizetlen célnyelvi szövegváltozatok terjedését teszi lehetővé, és ebből a munkamódból hiányzik az aktív hipotézisalkotás, ami pedig a modellre alapozott pedagógia lényege. Ezek a technológiák elfeledtetik a fordítókkal, hogy bizonyos célnyelvi szövegek azért jobbak, mint mások, mert adott időben, adott helyen, adott megrendelő számára, adott céllal készültek. Kétségtelen, hogy a fordító alapvető feladata az emberek közötti kommunikáció biztosítása és az elektronikus mediáció csak ez után következik. A többtényezős kompetenciamodellekkel szemben, melyek komplexitásuk miatt elfelejteneek különbséget tenni az eszközök és célok között, a minimalista modellel a célok világosan szem előtt tarthatók (Pym 2003).

Érthető, hogy a minimalista modell miért nem számol a technológiai készségekkel, ugyanakkor kérdésként merülhet fel, hogy a modell által meghatározott kompetenciákkal rendelkező fordító hogyan válhat a technológia által támogatott fordítási folyamat részévé (ld.3.4.4. alfejezet).

Kiraly (1995) is a fordítóhallgatók autonóm gondolkodásának fontossága mellett érvel, és a Pym által ideálisnak tartott fordítóképzés hallgatói is „aktív résztvevői saját képzési folyamatuknak” (Pym 2010:105). Kiraly szerint ez az autonóm gondolkodás csak a fordítói kreativitás ösztönzésén vagy azon keresztül valósulhat meg, hogy „a hallgató képessé váljon bármilyen adott forrásnyelvi szöveg lehetséges fordításaiban alternatívákat látni” (Kiraly 1995:21) és Pym (1991, 2003) is ezt az elképzelést fogalmazza meg kétlépcsős modelljén keresztül.

Véleményem szerint a Pym minimalista modelljére alapozott módszertan nagy kérdése, hogy milyen készségek fejlesztésével és milyen módszerekkel érhető el, hogy a for-

dító hallgatók képessé váljanak különböző célnyelvi alternatívákat látni egy adott forrásnyelvi szövegbe. S noha Pym (2003) szerint modellje a képzés bármely szakaszába integrálható, vajon a fordítási folyamattal frissen ismerkedő hallgatókat nem bizonytalanítja-e el, ha a képzés kezdeti szakaszában fordítói kreativitásukra apellálunk? Az általam elvégzett kutatás a fenti paradigmába illeszkedve keresi a választ a felvetett kérdésekre.

2.3. Asszociatív gondolkodás és kreativitás a modellekben

A fordítási kompetencia pedagógiai modelljei az egyes kutatók sajátos kutatási céljainak megfelelően eltéréseket mutatnak, de megfigyelésem szerint két fontos alkompetencia tekintetében érdekes módon megegyeznek. Pym (1991, 2003) modelljének két pillére, az asszociatív kompetencia és a stratégiai kompetencia szinte minden kompetenciamodellben megtalálható.

Pym (1991) és Hönig (1991) úgy gondolják, hogy a forrásnyelvi szöveg találkozása a fordító mentális valóságával asszociációk sorát indítja el, melyek egy adott forrásnyelvi változat több célnyelvi megfelelőjét vetítik előre. A fordító a forrásnyelvi szövegről kialakított képe, a várható célnyelvi szövegről alkotott elképzelése, a szöveg rendeltetésére, a célközönségre, a megjelenés helyére vonatkozó ismeretei, a szakterülettel kapcsolatos ismeretei, a háttérinformációk megszerzése és szubjektív asszociációi ellenőrzése alapján, tehát tudatosan mozgósított mikro- és makrostratégiái mentén, az adott helyzetnek megfelelő egyetlen lehetséges célnyelvi változat mellett dönt. A PACTE rendszerben az asszociatív gondolkodás képessége, a pszicho-fiziológiai kompetencia részeként, mint kreativitás jelenik meg. Nordnál szintén kreativitásként, mint a stratégia mentén végrehajtott transzfer elengedhetetlen kísérője, az EMT első modelljében pedig közvetett módon, a szövegre vonatkoztatott interkulturális kompetencia részeként, a gyors és színvonalas átfogalmazás képességében érhető tetten. Könnyen belátható, hogy ez utóbbi elképzelhetetlen asszociatív gondolkodás nélkül, de a kreativitás és asszociativitás összefüggése magyarázatra szorul.

A kutatókat régóta foglalkoztatja, kreatív tevékenység-e a fordítás, és ha igen, milyen mértékben és hogyan nyilvánul meg a kreativitás a fordítási folyamatban. Számos modell született e témában, melyek közül e dolgozat szűkre szabott kereteit és kutatási céljaimat figyelembe véve csak néhányat fogok megemlíteni. Kussmaul (1991:92) a kreativitás négy fázisát különíti el a fordításban. Az előkészítő fázisban a fordító észleli és

elemzi a fordítási problémát. Ezt követően összegyűjti a megfelelő információkat és ismereteket, majd hipotéziseket állít fel. A tudatos mentális folyamatok és a gondolkodás e szakasza a forrásnyelvi szöveg feldolgozásának (az forrásnyelvi szöveg elemzése, interpretációja, a szöveg rendeltetésének meghatározása) felelhet meg. Az inkubációs szakaszban a fordító kombinálja, újraszervezi az ismereteket. Ekkor a gondolkodás jobbra aszociatív módon és tudat alatt zajlik, egyfajta fizikai és pszichés relaxációs állapotban. Kussmaul szerint a folyamat vizsgálata komoly nehézségek elé állítja az elemzőt: a vizsgálni kívánt jelenségek ugyanis elcsendesült állapotban zajlanak. A „kreatív szüneteket” követően azonban a fordító új fordítási javaslatokkal áll elő, amelyek viszont vizsgálhatók.

A produktív csendek jelenségével Dancette (2003) foglalkozott behatóbban és megállapította, hogy ilyenkor a fordító gyakran fordul más tevékenységek felé, és például a humor termékenyítőleg hat ezekben a pillanatokban. Rydning (2004:871) háromféle transzfert különböztet meg a verbalizáció során. Az *automatikus transzfer*, amikor a fordító látszólag minden nehézség nélkül, rutinszerűen hívja elő a memóriája kognitív sémáihoz kötődő nyelvi struktúrákat, az *előhívó transzfer* (*transfer exploratoire*), amikor a fordító asszociációk útján társítja a fogalmakat a nyelvi formákhoz, és ez néha átmeneti megoldásokhoz vezet, és a *tudatos transzfer*, ami az előző két típus között helyezkedik el, és körültekintő döntés eredménye. Rydning a megoldás váratlan és előre nem látható jellegére hívja fel a figyelmet.

Heiden (2005) a problémamegoldás szemszögéből vizsgálja a kérdést, és a kreativitás pillanatait keresi a fordítási folyamatban. A fordítási folyamat különböző szakaszaiban – a fordításelőkészítés (*Orientationphase*), a transzfer (*Draftingphase*) és az utószerkesztés (*Revisionphase*) szakaszában – igyekszik megtalálni a kreatív csúcspontokat. Feltételezése szerint a fordítási folyamat előkészítő, illetve utószerkesztő szakaszában, amikor a fordító globálisan, makrostratégia mentén közelít a szöveghez, nagyobb a valószínűsége a kreativitás megnyilvánulásának, mint a fordítási problémákat koncentráltan megközelítő, transzfer fázisban. Heiden (2005) szerint a hosszabb utószerkesztési szakaszok erős indikátorai, de önmagukban nem garanciái a kreatív megoldásoknak, viszont az utószerkesztésre szánt idő kreatívabb megoldásokhoz vezethet. Az előkészítő szakasz első, spontán fordítási megoldásai pedig néha a legkreatívabbak. Ezt az álláspontot erősíti Hansen (2002:15, 19) is, aki szerint a spontán megoldások jobb minőséget eredményezhetnek, mint ami megfelelő időráfordítással vagy a fordítási folyamat tökéletesítésével elérhető.

Az ideális fordítás asszociatív folyamatokat feltételez, a fordításikompetencia-modelljei asszociatív gondolkodást, illetve asszociációk útján megvalósuló kreativitást emlegetnek önálló kompetenciaelemként vagy kompetenciaelemek részeként. A fordítás folyamatát, a folyamat sikeres kivitelezéséhez szükséges készségeket célzó tudományos megközelítések tehát egyértelműen jelzik, hogy a fordítás nem választható el azoktól a tudattalan vagy félig tudatos folyamatoktól, amelyek a fordító fejének „fekete dobozában” zajlanak. A fordítási folyamat sikerességében szerepet játszó tudattalan vagy félig tudatos mentális folyamatok empirikus vizsgálata és különösképpen Tirkkonen-Condit (2005) TAP-protokol kutatásai alapján mára már azt is tudjuk, hogy a fordítás sikeressége nem viselkedésminták elsajátításán, nem időfaktorok kérdésén, sem pedig a fordítási segédeszközök elérésén, a gazdaságosságon vagy a szakmai rutinon múlik. A fordítás sikerességének egyik kulcsa számos kutató szerint (Tirkkonen-Condit 2005, Heltai 2010) inkább a fordítói monitor hatékony, automatikus és tudatos működtetése körül keresendő.

3. A mentális lexikon

Gósy (1998) szerint a nyelv verbális használata mindig feltételezi az ún. verbális lexikon (a szókincs) aktivitását, hiszen a szükséges egységek itt tárolódnak. A nyelvi üzenetek megértése és produkciója szempontjából alapvető fontosságú az a rendszer, amely a szavak jelentését, illetve az egyéb nyelvi jeleket, valamint a nyelvi szabályokat tárolja, fogalmaz Csépe (2008). A lexikon mindenképpen központi szereplő a nyelvben, állapítja meg Pléh (2008). Előbbiekből következően azt is megállapíthatjuk, hogy a mentális lexikon a fordítás folyamatának szempontjából is alapvető fontosságú rendszer, melynek felépítése, működésének vizsgálata a pszicholingvisztika kiemelt területe.

A mentális lexikont az emberi agyban a mediális laterális/temporális lebeny és a frontális/basalis ganglion struktúrák működtetik. A frontális lebeny funkciói közé tartozik az expresszív nyelvhasználat kontrollja, a jelentéstársítás, a szóasszociációk (Ullmann 2001).

Neurolingvisztikai kutatások két önálló memóriarendszer létezését feltételezik az agyban: a procedurális és a deklaratív memóriáét. A procedurális rendszer olyan implicit tanulási és emlékezeti folyamatokat foglal magában, amelyek új kognitív és motoros készségek elsajátításáért, illetve a már megtanult készségek irányításáért felelősek. Ehhez a rendszerhez tartozik a mentális grammatika is, amely a nyelv különböző szintjein (szintaxis, morfológia, fonológia) megjelenő, szabályalapú működések elsajátításában és használatában játszik kiemelt szerepet, így végtelen számú nyelvi megnyilatkozás létrehozását és megértését teszi lehetővé. A procedurális tudás tudatosan nem hozzáférhető, és egyéb mentális rendszerek számára sem elérhető. A mentális lexikon, amely a szavak hangalakját és jelentését, a toldalékokat, továbbá olyan információkat tartalmaz, amelyek nem vezethetők le szabályok segítségével (argumentumok, kivételes toldalékolású alakok, idiómák), a deklaratív emlékezeti rendszerhez tartozik. Ez felelős a tanulásért, a reprezentációk létrejöttéért és a szemantikus és epizodikus tudásért. A rendszer által tárolt információk általában tudatosan hozzáférhetők, továbbá elérhetők más mentális rendszerek számára (Pléh, Lukács 2003).

A mentális lexikon terminust Oldfield (1966) vezette be, akit elsősorban az foglalkoztatott, hogy milyen tényezőkből áll össze egy adott szó jelentése. Elképzelése szerint a felnőtt lexikonja különböző jelentésű és formájú szavakat tartalmaz, amelyek grammatikai szerkezetek alapegységeiként szolgálnak. Fillmore (1971) szerint a mentális lexikonnak a következőkről kell információt tartalmaznia: az egység jelentéséről, arról a

szintaktikai környezetről, amelybe az egység beépíthető, az egység fonológiai formájáról, ha ez egy predikátum, akkor a lehetséges argumentumokról, a használati feltételekről, és az adott egységnek a lexikon más egységeihez fűződő szemantikai és morfológiai viszonyairól.

Egy későbbi definíció olyan emlékezeti rendszerként határozza meg a mentális lexikont, amely felelős a szavak hangalakjáért és jelentéséért, továbbá tartalmazza a fonológiai, morfológiai és szintaktikai szabályokat. Azonosítható a rövid és a hosszú távú emlékezeti rendszer azon részével, amely felelős a nyelvi, verbális emlékek előhívásáért és tárolásáért (Pléh, Lukács 2003). Gósy (2005) szerint a mentális lexikon tárolja a beszélő számára a nyelv és a beszéd adott elemeit, egységeit, továbbá a működéshez szükséges szabályokat és azok különböző működési módozatait. Jarema és Libben (2008) szerint a mentális lexikon az a kognitív rendszer, amely képessé tesz bennünket arra, hogy tudatosan és tudat alatt lexikális aktivitást fejtsünk ki.

Oldfield (1966) szerint a mentális lexikon működését két egymással összefüggésben álló szempont határozza meg: milyen ennek az agyi szótárnak a felépítése, és hogyan hívhatóak elő belőle az elemek. A kutatásokból tudjuk, hogy a szavak szisztematikus rendszerben tárolódnak a mentális lexikonban. Ezt a megállapítást egyrészt az támasztja alá, hogy nagyon sok szót kell tárolnunk, másrészt az, hogy nagyon gyorsan hozzá tudunk férni a szavak jelentéséhez. Aitchison (1987) szerint a lexikonban tárolt szavak száma 50 ezer és 250 ezer között mozoghat. Egy átlagos beszélgetés során 1,5–2 szót mondunk ki (és értünk meg) másodpercenként, és azt is gyorsan el tudjuk dönteni egy adott szóról, hogy létezik-e vagy sem az anyanyelvünkben. Feltételezhető, hogy az emberi agyban az egymáshoz hasonló szavak nem feltétlenül vannak egymás mellett, és az egymáshoz való hasonlóság nem a pontos helyen, hanem a szavak közötti kapcsolatok erősségén múlik (Csépe 2008).

A mentális lexikont gyakran szótárhoz hasonlítják (Aitchison 1987, Garnham 1985). A szótár és a lexikon statikus adathalmazokra utal, és más rendszer szerint (betűrendben) tárolja az információkat. A mentális lexikon működése ellenben mindig valamilyen aktivitáshoz kötődik, és állandó (időbeni) változáson alapszik (Aitchison 2003). Rendszerében a szavak nyilvánvalóan nem betűrendben követik egymást, és ezt több tény is alátámasztja. Egyrészt a beszédproduktív vizsgálatok azt mutatják, hogy beszéd közben jelentésükben hasonló szavakat cserélünk fel, és nem betűrendben egymást követőket. Másrészt a mentális lexikon tartalma nem állandó, hanem folyton változik: új szavakat tanulunk meg, esetleg mi magunk is kitalálunk ilyeneket (neologizmusok), más sza-

vakat pedig elfelejtünk. Harmadrészt a mentális lexikon jóval több információt tartalmaz a szavakkal kapcsolatban, mint a szótár (Csépe 2008). Aitchison (1987) azt is megállapítja, hogy pszichológiai vizsgálatok szerint a memória rugalmas és növelhető, feltéve, ha az információ rendezett. A szótárral szemben a mentális lexikon határtalan befogadóképességgel rendelkezik. A szavakat nem önmagukban definiálja, hanem a hasonló jelentésű szavak viszonyában nyernek értelmet, és szinte teljes körű leírást ad a szituációkról, amelyekben használhatjuk őket. A lexikon feltételezhetően a szavak jelentésével együtt tárolja azok hangalakját és mondatbeli szerepét, de a lexikai elemek alapvető tulajdonságai közé tartoznak az adott szó tipikusságával vagy gyakoriságával kapcsolatos információk is.

A mentális lexikon kapcsán egy másik alapvető kérdés, hogy milyen viszonyban állnak a lexikonban tárolt szavak és a szemantikai, fogalmi tudásunk. A mentális lexikon és a fogalmi rendszer viszonyával kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy ezek átfedésben vannak egymással, de nem teljes mértékben: a mentális lexikon részben független a fogalmi rendszertől, vagyis a világról való általános tudástól (Csépe 2008).

3.1. A mentális lexikon rendszere

Fillmore (1971) az alkalmazható grammatikai szabályt, predikátum esetén a lehetséges argumentumot, a használati (pragmatikai) feltételt és az elemnek a mentális lexikon más eleméhez fűződő szemantikai és morfológiai viszonyát nevezi meg a mentális lexikon rendszerét elemezve. Levelt (1989) szerint a mentális lexikonban tárolt elemek jelentést, szintaktikai, morfológiai és fonetikai információt tartalmaznak, melyekhez kapcsolódva további információkat is hordozhatnak. Caron (2001:72) a négy alapvető információ (ld. Levelt 1989) kiegészítéseként az elem használati körét jelöli meg.

A mentális lexikon felépítését több elmélet próbálja leírni. A modellek alapvetően két kategóriába sorolhatók. Az atomgömb-elmélet szerint a szavak szemantikai jegyek-re, ún. jelentésatomokra, atomgömbökre (*meaning atoms*), tovább már nem bontható elemi részecskékre (*primitívákra*) bonthatók. Egyesek szerint a primitívák veleszületettek, univerzálisak, és a szótanulás, illetve a fogalmi tanulás során belőlük kiindulva képezzük le a szavak, a fogalmak jelentését. Ezek a részegységek két vagy több szemantikai mező elemei is lehetnek, bizonyos mértékben egymás átfedéseiként is funkcionálhatnak (Csépe et al. 2011).

Egy másik felfogás szerint (Miller et al. 1976) a szemantikai primitívák a perceptuális primitívákra vezethetők vissza, vagyis olyan elemi összetevőkre, amelyek a percepcióban a tárgyészlelés alapját képezik. Ez az elgondolás konkrét fogalmak esetén megállja a helyét, elvont fogalmak esetén azonban kérdéseket vet fel. A pszicholingvisztikai kutatások során elfogadottabbá vált az az elképzelés, amely a mentális lexikont olyan hálózathoz, hálózathoz hasonlítja (Gósy definíciója pókhálóelmélet, Aitchisoné *human word web*, azaz emberi szóháló), ahol a szavak jelentésbeli asszociációik segítségével kapcsolódnak egymáshoz. Ilyenek például az ellentétes jelentésű szavak, a szinonimák, vagy azok a szavak, amelyeket gyakran használunk együtt. Egy egységnek akár több egységgel is lehet közvetlen kapcsolata, ugyanakkor a közvetlenül nem kapcsolódó egységek is tarthatnak kapcsolatot egymással további egység(ek)en keresztül (Aitchison 1987, 2003, Gósy 2005). A kapcsolatok feltétlenül nem tekinthetők egyenrangúnak, irányuk és erősségük foka változó mértékű lehet (Aitchison 2003, Kovács 2007, 2008).

A szemantikai-szintaktikai kapcsolaton kívül azonban létezik egy fonetikai-fonológiai asszociációs kapcsolat is a szavak között, ami annyit jelent, hogy a szavak a hangalakjuk alapján is kapcsolódnak egymáshoz. A hangtani asszociációkban a szavak eleje és vége a meghatározó (Aitchison 2003). Az általam elvégzett asszociációkutatás módszertanának elméleti alapját az az elképzelés alkotja, amely szerint a mentális lexikon szerveződésének alapja a szavak szemantikai, szintaktikai illetve fonetikai-fonológiai asszociációi alkotta hálózat.

A mentális lexikon tartalma állandóan változik, jellemző az egyénre és az adott nyelvre, és nem azt a szókincset jelenti, amelyet a beszélő általában használ. Háromféle rugalmas határokkal rendelkező és egymással érintkező terület építi fel: az aktív, a passzív és az éppen aktivált szókincs. Az aktív rész azokat a nyelvi elemeket tartalmazza, amelyeket a beszélő gyakran használ. A passzív rész elemeit a beszélő ritkán használja. Az éppen aktivált rész az adott pillanatban használt nyelvi elemeket foglalja magában. Ezek az aktív és a passzív részhez is tartozhatnak (Gósy 1999). Az aktivált szókincs Gósy (1993) definíciója szerint azon szavak összessége, amelyek a percepció során extra energiával töltődnek fel. A mentális lexikon szavainak aktiválásakor a nyelvhasználók egyszerre kezelnek szemantikai, szintaktikai és fonológiai információkat (Aitchison 1987:165). Az is jellemző, hogy a megnyilatkozás tervezése közben sokkal több szó aktiválódik, mint amennyire szükség van, és ezek a szavak zavaró módon fel-felbukkannak a beszédben (idem 175).

A mentális lexikonnal kapcsolatban már a kezdetektől megfogalmazott, másik fontos szempont az volt, hogy hogyan hívhatók elő belőle az elemek (Oldfield 1966). Azt a folyamatot, amelynek eredményeként a szót reprezentáló akusztikai – és fordításról lévén szó, tegyük hozzá vizuális – jelsorozat és az egyén mentális lexikonja között létrejön a megfeleltetés, Gósy (1993) lexikális hozzáférésnek, azaz szóértésnek nevezi. A lexikális hozzáféréssel kapcsolatos modellek két nagy csoportba, az aktivációs és a lexikális kereső modellek csoportjába sorolhatók. Az aktivációs modellek lényege, hogy a mentális lexikon minden eleme rendelkezik azokkal a stratégiákkal és jegyekkel, melyek a bemenő jellel való összehasonlításához szükségesek (Simon 2006). Az aktivációs modellek egyik példája Morton (1969) logogén-modellje, amely szerint a mentális lexikon logogének gyűjteménye (részletesen ld. alább).

A lexikális kereső modellek lényege, hogy az összehasonlítás a gyakoriság mentén zajlik. A lexikális kereső modellek egyike a Cohort-elmélet, melynek lényege, hogy egy bemenő akusztikai jelsorozat hatására elkezdődik a keresés a mentális lexikonban, aminek végül egyetlen szó lesz az eredménye, és megtörténik a felismerés, azaz bekövetkezik az aktiváció. Az elképzelés szerint az első szótag meghallásakor minden lehetséges, az adott szóval összeegyeztethető szó aktivizálódik a lexikonban, és a megfelelő szót a kontextus választja ki (Marslen-Wilson 1989). Dolgozatom szempontjából első megközelítésben az aktivációs modellek tekinthetők relevánsnak.

3.2. Írott szöveg feldolgozása a mentális lexikonban

A mentális lexikon működését első lépésben a beszédprodukció vagy a beszédpercepció irányából közelíthetjük meg. Mind a produkciós, mind a percepciós modellek jellemezhetők aszerint, hogy hogyan képzelik el a mentális lexikonban zajló folyamatokat. A szeriális modellek szerint a produkció és percepció során a különböző feldolgozási szintek egymásnak adják át az információt, és egymás után lépnek működésbe. A paralel modellek szerint több szint és több lexikai elem egyszerre aktivált. Az interaktív modellek szerint az egyes feldolgozási szintek között folyamatos a visszacsatolás (Aitchison 2003, Gósy 2005). A fordítás, mint vizuális szófelismerés, a percepción belüli külön területként jelenik meg.

A továbbiakban csak a fordításra mint írott szöveg percepciójára vonatkoztatható modelleket ismertetem, az írott szöveg feldolgozása ugyanis több szempontból is eltér a

hangzó szövegétől. Az írott szöveg térbeli kiterjedésű, statikus és rögzült. A szöveg olvasója döntheti el, hogy milyen ritmusban dolgozza fel az információkat, és ha úgy dönt, visszatérhet a szöveg korábbi részeire. Az írott szövegben a szóközök jelölik ki a szóhatárokat (Ferrand 2007). Az írott szavak percepciójára vonatkozó egyik első megállapítás szerint a betűk azonosítása akkor a legkönnyebb, ha értelmezhető kontextusban jelennek meg (Reicher 1969).

Morton (1969) logogén-modellje szerint a szavak felismerését a mentális lexikon elemeihez tartozó logogének biztosítják, amelyek a szavak különféle tulajdonságait, például hangalakját és jelentését egybegyűjtő berendezések. Amikor a logogén kellő mennyiségű információt gyűjtött össze, megtörténik a szó azonosítása. A felismerés gyorsasága az aktivációs küszöbtől függ. A gyakran előforduló szavak aktivációs küszöb szintje alacsony, és az adott kontextusban várható, vagy szemantikailag érintett szavakra ugyanez vonatkozik. Ez az elképzelés elsősorban az írott szövegre vonatkozik.

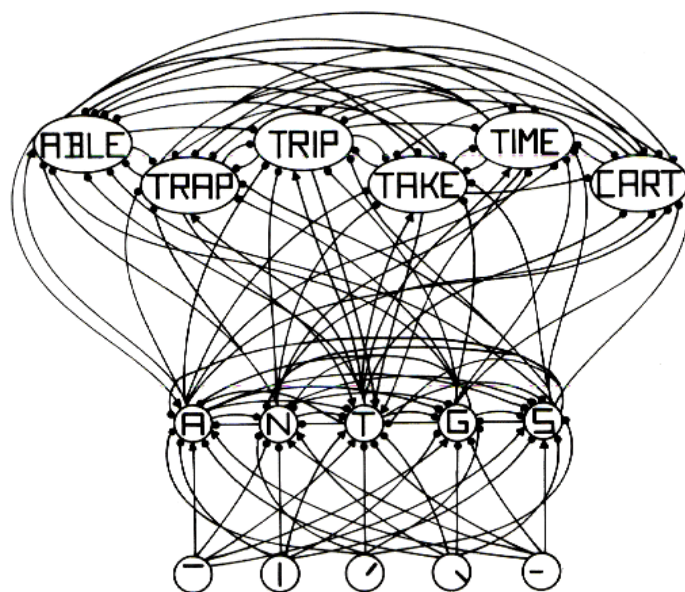
Forster (1976) a mentális lexikont fájlrendszerként képzei el. Egy központi fájl tartalmazza az egyes szavakra vonatkozó morfológiai, szemantikai és szintaktikai információkat. Az első periférikus fájl az írott nyelv használatához a szavak grafikus formáját tartalmazza, a második a beszédpercepcióhoz a szavak fonológiai formáját, a harmadik a beszédprodukcióhoz szintaktikai, szemantikai alapon szervezett. Az előfordulási gyakoriság alapján szervezett periférikus fájlok különféle elemei mutatók segítségével kapcsolódnak a központi fájl adott szót tartalmazó eleméhez. Amikor a fordító megpillantja az adott szót, a grafikus forma alapján megtörténik az azonosítás, ha megfelelőnek mutatkozik, létrejön a kapcsolat a központi fájl adott eleméhez, amely az összes – többek között az asszociációs viszonyokra vonatkozó – információt is tartalmazza.

Az interaktív aktivációs modellek szerint a különböző feldolgozási szintek állandó kölcsönhatásban állnak egymással. A kölcsönhatás bármely azonosított szegmentum alapján létrejöhet a hasonló szegmentumot hasonló helyzetben tartalmazó szavakkal, függetlenül attól, hogy a szó elején vagy végén található. A hangzás alapján megvalósuló szelekciót jelentés alapú szelekció követi (Aitchison 2003).

Mc Clelland és Rumelhart (1981, 1982) írott szavak feldolgozásához kialakított Interaktív Aktivációs Modellje (ld. 3. ábra) e megállapítást alapul véve azt feltételezi, hogy az írott szöveg percepciója a feldolgozás három szinten, a betűket alkotó vizuális jegyek, a betűk és a szavak szintjén zajlik, és az egyes feldolgozási szintek párhuzamosan működnek. A feldolgozási szinteket csomópontok alkotják (adott szintnek megfelelő vizuális jegyek, betűk, szavak), és az egyes csomópontok kapcsolatban állnak egymással.

Ha egy csomópont aktivált állapotba kerül, akkor aktiválja, vagy gátolja a vele szomszédos csomópontokat. Egy betű azonosítása kihat a szavak szintjén zajló folyamatokra, mert az adott betűvel kezdődő szavak gátolják a többi szó aktivációját, az aktivált szavak pedig visszahatnak a szó többi betűjének azonosítására. A különböző szintek tehát állandó kölcsönhatásban vannak egymással.

3. ábra Interaktív Aktivációs Modell (Mc Clelland és Rumelhart 1981)



A Nyitott Bigramok Modellje (*Open-Bigram Model*) szerint az egymást követő betűpárok alapján ismerjük fel a szavakat. A *silence* szót például az SI–SL–SE–SN–SC–IL–IE–IN–IC–LE–LN–LC–EN–EC–NC–NE–CE párok alapján. Az első és az utolsó betű-nek kitüntetett szerepe van, a kettő között a relatív pozíció alapján történik a feldolgozás (Grainger és Mtsai 2006, Ferrand 2007).

Megállapíthatjuk, hogy az aktivációs modellek mindegyike az aktivációt befolyásoló tényezőként tekint a kontextusra. Mindennek a fordítói monitorral kapcsolatos tudományos elképzelés és a monitorhasználatot vizsgáló kutatásom szempontjából van jelentősége. Az írott szöveg feldolgozását modellező elképzeléseknek pedig – melyek szerint a lexikális hozzáférés a szó bármely szegmense alapján megtörténhet, egyetlen betű azonosítása is kihat a szavak szintjére és a szavak eleje és vége meghatározó jelentőségű – jelen értekezés kutatási eredményeket elemző részében lesz relevanciája. Egyrészt a kutatásom első szakaszában regisztrált adatok elemzése során, pontosabban a lexikai szinten jelentkező fordítási kihívásokra adott sikertelen fordítói válaszok okainak feltárásában,

másrészt az asszociációkutatás során a hívószavakra érkezett – elsősorban fonológiai típusú – asszociatív válaszok elemzésében.

3.2.1. Az olvasás folyamata

Gósy (2005) szerint az olvasás kétszakaszos dekódolási mechanizmus, melynek során egyrészt a vizuális élmény alapján a betűsorok megfejtése, a betűknek a megfelelő beszédhangokkal történő megfeleltetése, a szó szegmentálása, másrészt a megértés, vagyis a lexikai egység morfológiai szerkezetének felismerése és a jelentés azonosítása történik. Az olvasás szakkádok és fixációk váltakozása. A szakkádok során gyors, előre menő (balról jobbra történő) ugrásokat végez a szem a szövegben, majd relatíve hosszú szüneteket tartva megáll, ez a fixáció. Néha visszafelé mozgás is történik. A változó időtartamú fixációk alatt történik meg a szövegben rejlő vizuális információk kinyerése, míg a rövid, 20 ms körüli időtartamú szakkádok alatt legfeljebb az információ feldolgozása folytatódhat. A fixáció időtartama összefügg az olvasott szó tulajdonságával: minél hosszabb, ritkább, minél kevésbé kontextusba illő egy szó, annál többet időzik rajta a szem. A rövid funkciószavakat például a szakkádok alatt rendszerint átugorja a szem. Az a szövegrész, amit az olvasás során egyszerre vagyunk képesek látni, 17–19 karakternyi. A perceptuális terjedelem aszimmetrikus, a fixációs ponttól balra 3–4, jobbra 14–15 karakter (Csépe 2006, Steklács 2018). Ha nehezebben érthető szöveget olvasunk, lassabban tudunk haladni, többször kell visszatérnünk a már olvasott szövegrészletekre, és többször találkozhatunk olyan szavakkal, amelyeket nehezebben tudunk kiolvasni és felismerni, így hosszabb lesz a fixációk időtartama is (Gósy 2005:362–365). Az olvasásra és szövegértésre az írott szöveg tipográfiai jellegzetességei is hatással vannak (Gósy 2008).

A kutatás során a tipográfiai jellegzetességek szövegértésre gyakorolt esetleges hatását nem vettem figyelembe, mert feltételezésem szerint a fordítóhallgatók jártassága a publicisztikai szövegek olvasásában kizárja, hogy a kutatásban felhasznált újságcikk nyomtatási jellegzetességei bármilyen módon befolyásolják a szövegértésüket.

3.2.2. Szófelismerés

Az általam végzett asszociációkutatás írott hívószavakra érkező asszociatív válaszokat vizsgált, a szavak írott alakjából indult ki, a résztvevők tehát egy-egy kontextusfüggetlen betűsorra reagáltak és ebből a szempontból olvasásuk speciálisnak tekinthető. Ferrand (2007) kutatása szerint a szavak kiolvasása könnyebb kisbetűs formájukban, mert általában kisbetűs szövegeket olvasunk. Más kutatások a globális forma alapján megvalósuló szóolvasás mellett érveltek (Besner és Johnson 1992). Megint más vélemény szerint a kisbetűs írásmód néha lassíthatja a szavak felismerését, különösen akkor, ha hasonló kisbetűs karakterek (p, b, d) jelennek meg a szóban (Vargha 2009). Egy másik megállapítás szerint a keverten kis- és nagybetűvel írt szavak esetében nehezebb a betűk azonosítása, mert az írásmód jelentősen eltér a szokásostól (Ferrand 2007). Megállapíthatjuk azonban, hogy az írásmódnak elsősorban a reakcióidő-méréses, lexikai döntéses és szómegnevezéses vizsgálatok során van jelentősége, ahol a hívószók rövid ideig tartó (29 ms) felvillantásával érvényesülő előfeszítés³ hatással van az aktivációra.

A kutatások eredményei eltérnek a tekintetben, hogy a szó hosszának és/vagy szótagszámának van-e hatása a reakcióidőre. Francia szavakkal végzett, lexikai döntéses kísérletek megállapították, hogy nyolcbetűs, két- és háromszótagos stimulusoknál csak a ritka szavak esetén volt hatása a szótagszámnak a reakcióidőre (Ferrand és New 2003). A szó előfordulási gyakorisága számos kutatás szerint egyértelmű hatást gyakorol a lexikai felismerésre: a ritka szavakat nehezebben és lassabban, a gyakori szavakat könnyebben és gyorsabban ismerjük fel. A mentális lexikon működését magyarázó kezdeti elképzelések is számoltak a gyakoriság tényezőjével (Morton 1969, Forster 1976). Vargha (2010) szerint vizuális stimulusokra alapozott kísérleteknél írott szövegekből kialakított korpuszok alapján kézenfekvő meghatározni egy-egy szó előfordulási gyakoriságát.

Szintén lexikai döntéses kutatások vezettek arra az eredményre, hogy az elsajátítás idejének hatása lehet a felismerésre (Gerhand és Barry 1999), ugyanakkor az az álláspont is erősödik, miszerint a korábban megtanult szavakat többször használjuk életünk során, ezért tudjuk könnyebben azonosítani őket (Juhasz 2005). A szomszédsági párok száma és gyakorisága vagy az adott szó morfológiai összetettsége ugyancsak befolyásolhatják a

³ Az előfeszítés (vagy priming) a pszichológiában azt a hatást jelöli, amikor egy inger előzetes észlelése illetve felidézése előhangolja, előfeszíti a rá következő inger feldolgozását.

felismerést, és a különböző hatások nem függetlenek egymástól. A szomszédsági párok száma a gyakoribb szavak felismerését megkönnyítheti, a ritkábbakét viszont megnehezítheti, azonban mint Vargha (2010) megállapítja, a szavak tulajdonságainak hatása a különböző nyelvek, illetve az első és második idegen nyelv esetében eltérő lehet.

3.3. A kétnyelvű mentális lexikon

A kutatókat évtizedek óta foglalkoztatja a kérdés, hogy a különböző eredetű, típusú vagy akár különböző nyelvekhez kapcsolódó információk hogyan rendeződnek el az agyban.

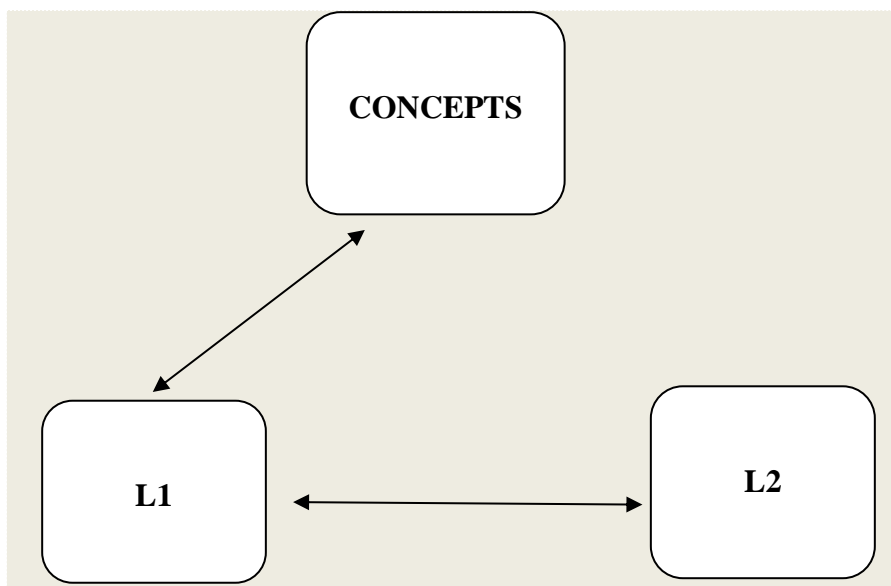
Az emberiség csaknem fele két nyelven is beszél, a kétnyelvű memóriával kapcsolatos pszichológiai kutatások mégis viszonylag későn, csak az 1950-es évek elején kezdődtek el. Weinreich (1953), valamint Ervin és Osgood (1954) tanulmányai nyomán indultak meg az első kutatások a kétnyelvűséggel kapcsolatban. Véleményük szerint a nyelvelsajátítás módjától függően alapvetően kétféle nyelvi rendszer alakulhat ki: összetett (*compound*) vagy mellérendelt (*coordinate*). Összetett rendszer azoknál a kétnyelvűeknél alakul ki, akik a két nyelvet egy időben, egy adott környezetben, általában csecsemőkoruktól sajátították el. Náluk az anyanyelv egy szavához és annak idegen nyelvi változatához ugyanaz a jelentés kapcsolódik (Green 1993). Mellérendelt nyelvi rendszer azoknál a kétnyelvűeknél alakul ki, akik a két nyelvet eltérő környezetben, külön tanulták. Náluk a két nyelvhez két külön mentális lexikon alakul ki, melyek egymástól függetlenül működnek. (Ervin és Osgood 1954, Meara 1980) A *compound/coordinate* distinkció nyomán széleskörű vizsgálatok indultak azzal kapcsolatban, hogy a két nyelvet beszélők memóriája vajon egy közös, vagy két különálló rendszerben tárolja-e a szavakat (Kollers 1963). Navracsics (2001) szerint továbbra is kérdés, hogy a kétnyelvű beszélőknél a két nyelvből való információ tárolására egyetlen közös nyelvi centrum létezik, vagy külön tároló rendszer jött létre mindkét nyelv számára.

A kutatások hosszú időn át egymásnak ellentmondó eredményeket hoztak a kétnyelvű mentális lexikonnal kapcsolatban (Goggin és Wickens 1971). De Groot (1993) fordítási és szóasszociációs kísérletei alapján megállapította, hogy egyazon kétnyelvű személy mentális lexikonján belül összetett és mellérendelt kapcsolatok egyaránt lehetségesek. Az, hogy milyen kapcsolat van két hasonló jelentésű, eltérő nyelvekhez tartozó lexikai elem között, alapvetően a lexikai elemek jelentésétől függ. A konkrét dolgokra utaló szavak nagyobb jelentésmezőt fednek le, közöttük inkább összetett a kapcsolat, míg

az elvont fogalmakra utaló szavak jelentéstartalma között kisebb az átfedés, ami inkább egymás mellé rendelt kapcsolatot eredményez (De Groot 1993). Green (1993) az előbbiekből kiindulva egy olyan modellre tesz javaslatot, amelyben a mentális lexikon elemei nyelvhez, regiszterhez való tartozásuk szerint címkéket (*tag*) kapnak, és az adott nyelvi címkével (*language tag*) ellátva tárolódnak a kétnyelvű memóriában. Green szerint háromféle aktivációs állapot jellemezheti az adott nyelvi rendszert: aktív (*active*), alvó (*dormant*) és választott (*selected*) és azt is megállapítja, hogy az egyik rendszer aktív állapotba egy adott pillanatban nem zárja ki azt, hogy a másik is aktív legyen.

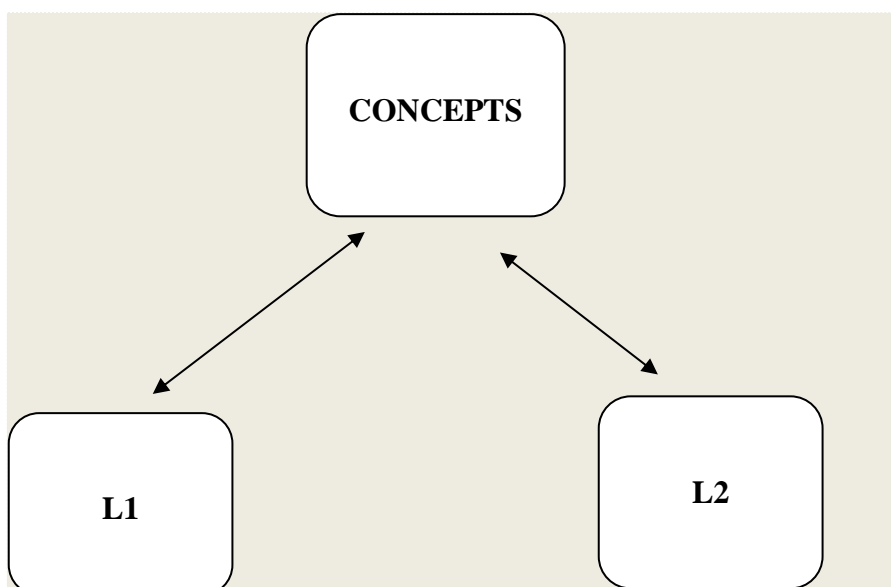
A kétnyelvű mentális lexikon vizsgálatát a későbbiekben a kísérleti pszichológia információfeldolgozással kapcsolatos megközelítése, a korábbi kísérleti adatok új szemszögű, feladatorientált elemzése és egy új felismerés motivált, miszerint a szemantikát és lexikális megnyilvánulásait külön kell kezelni. Megállapítást nyert, hogy miközben a fogalmi szinten mindkét nyelv osztozik, a lexikai reprezentációk az egyes nyelvekre külön jellemzőek. Ez a fogalmi-lexikai megkülönböztetés lett az alapja az olyan háromágú hierarchikus modelleknek, mint a *Revised Hierarchical Model* (Kroll és Stewart 1990, 1994), és a *Word Association Model*, *Conceptual Mediation Model*, *Mixed Model* (French és Jacquet 2004). Ezek mindegyikére igaz, hogy egyetlen szemantikai, fogalmi szintjük van (*Concepts*), amelyhez a két nyelv lexikai készlete (L1 anyanyelv és L2 idegen nyelv) külön-külön kapcsolódik. A négy modell alapvetően különbözik abban, hogy az egyes nyelvek lexikai készlete miként kapcsolódik a fogalmi szinthez és a másik nyelvhez. A *Word Association Model* (ld. 4. ábra) lényege, hogy L2 lexikai egységek nem közvetlenül, hanem L1 megfelelőiken keresztül kapcsolódnak a fogalmi szinthez. Az L1-L2 közvetlen kapcsolat azt feltételezi, hogy fordítás esetén nem szükséges előhívni a fogalmat (French és Jacquet 2004).

4. ábra *Word Association Model* (French és Jacquet 2004 in Dóczi 2012)



Kormos (2006) szerint ezzel a modellel elsősorban az alacsonyabb szintű L2 nyelvtudás jellemezhető. A *Concept-Mediation Model* (ld. 5. ábra) szerint L1 és L2 lexikai egységek egymástól függetlenül kapcsolódnak a fogalmi szinthez. Ez a modell az előzőhöz képest olyan magas szintű L2 nyelvtudást feltételez, amikor a beszélőnek, nyelvtanulónak nincs szüksége L1-re ahhoz, hogy eljusson a fogalomhoz.

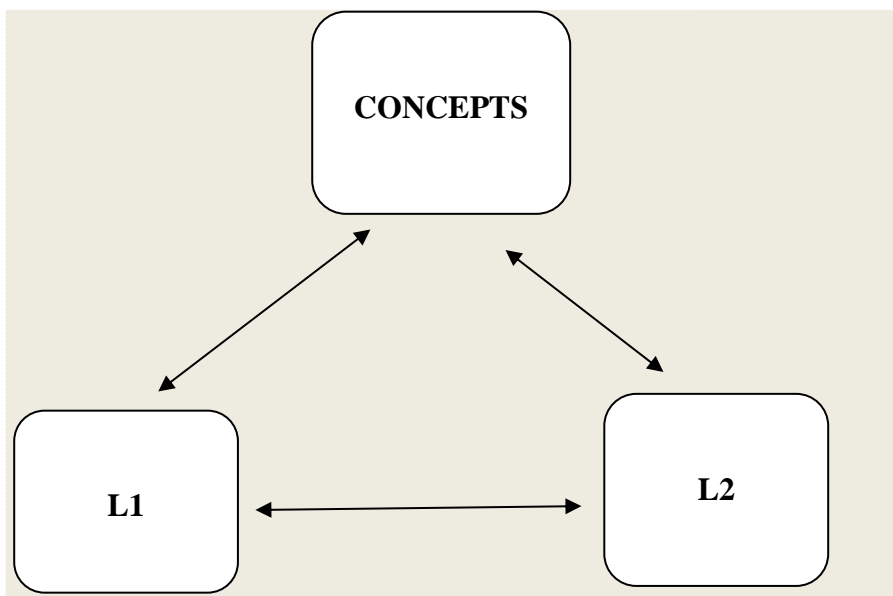
5. ábra *Concept-Mediation Model* (French és Jacquet 2004 in Dóczi 2012)



A *Mixed Model* (ld 6. ábra) az előbbi két elméletet egyesíti, és az a lényege, hogy a kétnyelvű mentális lexikonban L1 és L2 lexikai elemek kapcsolatban állnak egymással és

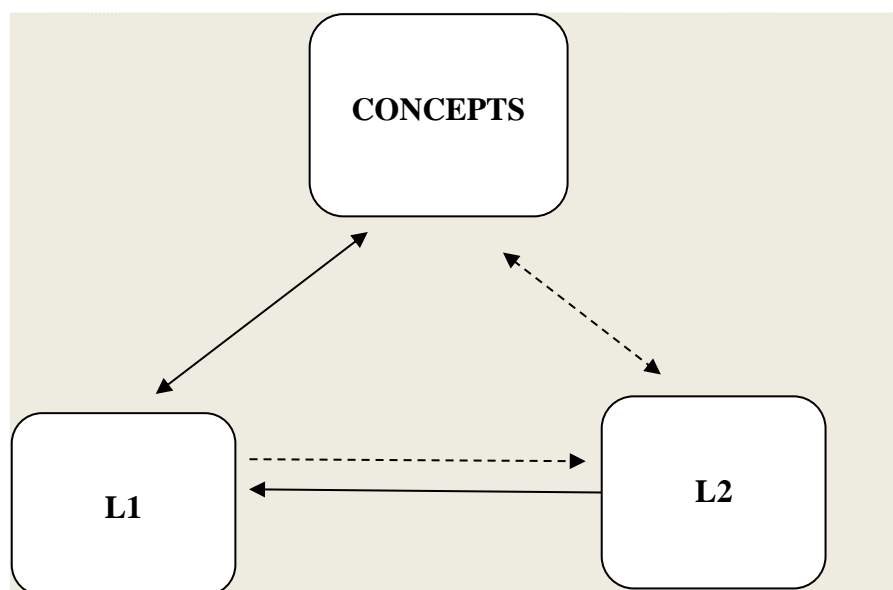
különböző mértékben a fogalmi réteggel, hatásuk egymásra folyamatos és kétirányú. Az idegen nyelv (L2) lexikai készletének szerveződése nem olyan rendezett, mint az anyanyelvé (L1) és a nyelvtanulók, idegen nyelvet beszélők stratégiái a lexikai elemek típusától függően eltérőek lehetnek. A nyelvtudás fejlődésével egyre kevesebb szükség lesz L1-re mint közvetítő nyelvre (French és Jacquet 2004).

6. ábra *Mixed Model* (French és Jacquet 2004 in Dóczi 2012)



A *Revised Hierarchical Model* (ld. 7. ábra) Kroll és Stewart (1990, 1994) nevéhez fűződik, és arra a feltételezésre épül, hogy továbbra is egy közös fogalmi réteg van, a fogalmi réteg és az L1 valamint L2 lexikai megfelelők között van kapcsolat, de L1-től L2 felé feltételezhetően gyengébb, mint L2-től L1 felé, és mindez az idővel változhat. L1 lexikai elemek szorosabban kötődnek a fogalmi réteghez, mint L2 lexikai elemek. Kormos (2006) kutatásai is – melyek során a kísérleti alanyok minden esetben gyorsabban ismertek fel L1 lexikai elemeket – azt támaszják alá, hogy L2 és L1 megfelelői, vagy más néven, fordításai között szorosabb a kapcsolat, mint L1 lexikai elemek és L2 megfelelői között.

7. ábra *Revised Hierarchical Model* (Kroll és Stewart 1990, 1994 in Dóczi 2012)

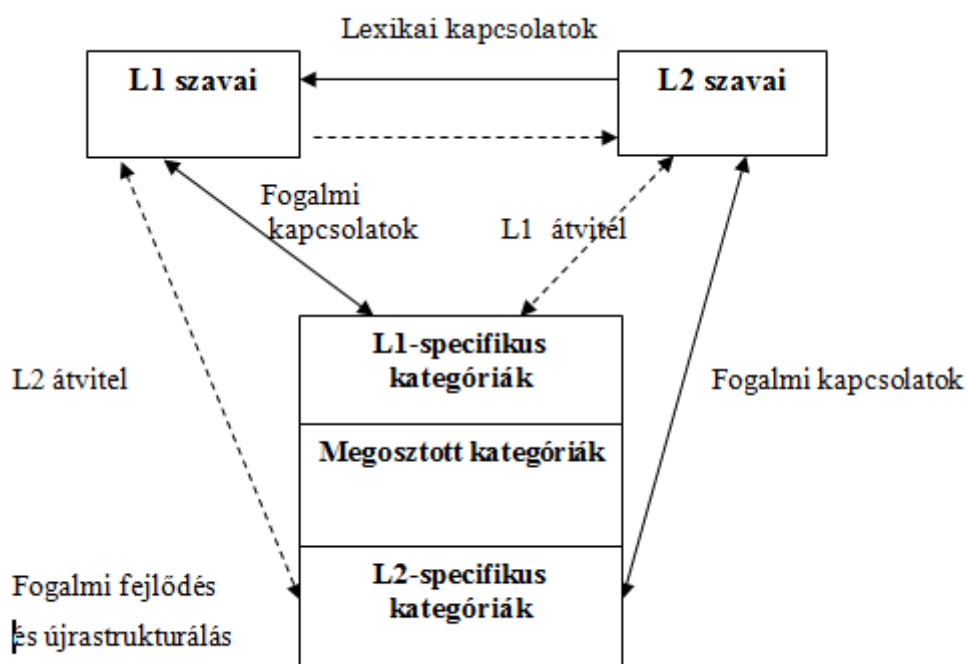


Pavlenko (2009) szerint a fenti modell megfelelően ábrázolja, hogy a kezdő nyelvtanuló eleinte csak az anyanyelvén keresztül jut el a fogalomhoz, de L2 nyelvtudása fejlődésével a kapcsolat a fogalmi réteghez megerősödik, és többé nincs szüksége L1-re mint közvetítő nyelvre. Megállapítja azonban, hogy a modell gyengesége a két nyelv közös fogalmi szintje, mivel a fogalmi rendszer kulturálisan meghatározott, és nyelvről nyelvre változik. A *Modified Hierarchical Model* (ld.8. ábra) szerint a két nyelv egy olyan összetett és többszintű fogalmi/konceptuális rendszerhez kapcsolódik, amelyben vannak teljesen átfedésben levő, részben átfedésben lévő és teljesen nyelvspecifikus reprezentációk is. Nyelvspecifikus példaként a „frusztráció” fogalmát említi, amelynek számos nyelvben nincs megfelelője, ezért ilyenkor kódváltásra, lexikai kölcsönzésre kerülhet sor. Az átfedésben levő fogalmi reprezentációk egyik fajtája részben vagy teljesen az egynyelvű beszélő szóhasználatához igazodik, míg a másik csak a kétnyelvű személyekre jellemző. Ilyen, amikor a kétnyelvű beszélő egy szót az első nyelvből a második nyelv kategóriái szerint használ, vagy fordítva. Ez a fogalmi átvitel a második nyelvből, illetve a fogalmi átvitel az első nyelvből (Pavlenko, 2009).

A komplex modell megfelelően tükrözi a lexikon fogalmi rendszerének folyamatos, implicit módosulásait azokban az esetekben, amikor egy addig ismeretlen L2 fogalom megjelenéséről, és a megfelelő lexikai elem kiválasztásának különböző módjairól van szó a transzfer forrásától függően. A magyar „érett” lexikai reprezentációnak egyszerre két fogalmi és két külön lexikai reprezentáció feleltethető meg angolul: *ripe* a gyümölcsök, *mature* a személy jellemzésére. Egy másik példa szerint a magyar „nyelv” szóhoz egy-

szerre két angol fogalmi reprezentáció, a *tongue* és a *language* tartozhat. Ebben az értelemben Pavlenko elméleti modelljének egyértelmű előnye, hogy lehetővé teszi a pontos fogalmi és lexikai kategóriák meghatározását és egyértelmű elválasztását (Dóczi 2012).

8. ábra *Modified Hierarchical Model* (Pavlenko 2009, a szerző ford.)



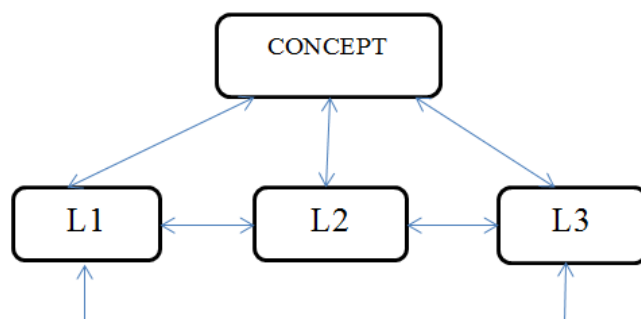
Eredményeim azonban azt mutatják, hogy a *Modified Hierarchical Model* (ld. 8. ábra) a kétnyelvűség klasszikus esetének jellemzésére megfelelő, a fordítók és fordítóhallgatók kétnyelvű mentális lexikonjának modellálására viszont nem. A több nyelvet használó fordító és fordítóhallgató különleges kategóriának, a két-, illetve többnyelvűség speciális esetének tekinthető. Egyrészt tudatos nyelvhasználóként elkülöníti az általa használt nyelveket (Heltai 2010), ezért egyáltalán nem jellemző rá, hogy az egyik nyelv szavait a másik kategóriái szerint használná, másrészt L2 és az anyanyelv között folyamatos és kétirányú, oda-visszaható kapcsolat feltételezhető (Dóczi 2012).

Noha a *Concept-Mediation Modell* (French és Jacquet 2004) (ld. 5. ábra) hivatott a nyelvtudás magasabb szintjén állók L1 és L2 mentális lexikonjának jellemzésére, a fordítók speciális esetére a *Mixed Model* (French és Jacquet 2004) (ld. 6. ábra) alkalmasabb. Elsősorban azért, mert az erős és aktív kapcsolat L1 lexikai elemek és L2 ekvivalenseik között, ami a nyelvtanulás kezdeti szintjét jellemzi, a fordítók esetében – a két nyelv közti folyamatos és állandó transzfer miatt – magasabb szinten ugyan, de megmarad. Fontos megjegyeznünk, hogy a második idegen nyelv napjainkra a fordítók mindennapi tevé-

kenységének és a fordítóhallgatók képzési és munkafolyamatainak is részévé vált, ezért L3-at is figyelembe kell vennünk, és ebből a szempontból a *Mixed Model* hiányosnak tekinthető.

Feltételezésem szerint a fordítók és fordítóhallgatók háromnyelvű mentális lexikonjában L1, L2 és L3 nyelvek közvetlenül kapcsolódnak a fogalmi réteghez, és a fordítás mindennapi gyakorlatából következően L1 és L2, L1 és L3 valamint L2 és L3 nyelvek között erős és oda-visszaható kapcsolat lehet. Az egyes nyelvek kapcsolatának erősségét a nyelvtudás szintje és a fordítás mindennapi gyakorlata befolyásolhatja.

9. ábra A háromnyelvű mentális lexikon elképzelhető modellje



A magasabb szinten beszélt nyelvek, a munkanyelvként gyakrabban használt nyelvek közvetlen és erős kapcsolódása szükségtelenné teszi, hogy az anyanyelv vagy a másik idegen nyelv közvetítő nyelvként lépjen be a folyamatba. El kell ismernünk azonban, hogy a fordítóhallgatók nyelvtudásának szintje a két idegen nyelven legtöbbször eltérő, és tapasztalataim szerint a jobban beszélt nyelv a képzés folyamatában, bizonytalan nyelvi helyzetben közvetítő nyelvként is működhet.

3.3.1. A fordító mentális lexikonja

A fenti modell feltételezése szerint a kétnyelvű személyek mentális lexikonja két különálló részből áll. Kroll és De Groot (1997) szerint a két nyelv szavai között különböző erősségű kapcsolatok lehetnek. A fentebb már említett pszicholingvisztikai kutatások szerint (Green 1993) a két nyelv szavai nyelvi címkékkel (*language tag*) vannak ellátva annak megfelelően, hogy melyik nyelv szóképletéhez tartoznak. Heltai (2010) megállapítja, hogy a fordítók tudatos nyelvhasználók, határozottan vezetik a nyelvi címkék nyilvántartását, pontosan megkülönböztetik a forrásnyelv és cél nyelv szavait. Mentális lexikonjuk-

ban erősek a közvetlen kapcsolatok, sőt mivel a fordítási ekvivalensek közötti kapcsolatok az ismételt használattal erősödnek, mentális lexikonjukban egy sor állandó kapcsolat is kialakul (Kroll és De Groot 1997). Ezt a megállapítást erősíti French és Jacquet (2004) is, amikor kétirányú és folyamatos kapcsolatot feltételez L1 és L2 lemmák alakjai között.

Grosjean (2001) a kétnyelvű személyeknél az általuk beszélt nyelvek és nyelvfeldolgozási mechanizmusaik aktivációs szintje alapján egynyelvű és kétnyelvű beszédmódot különböztet meg. A fordítók esetében kétnyelvű beszédmóddal számolhatunk, ami annyit jelent, hogy mindkét nyelvüket aktivált állapotban tartják. Kutatások szerint kétnyelvű módon inkább számíthatunk kódváltásokra, a két nyelv közötti interferenciajelenségek megjelenésére. Heltai (2010) szerint a fordítás során kétnyelvű beszédmódban működő fordító tudatosan ügyel arra, hogy a forrásnyelv szavai ne jelenjenek meg a fordításban, és tudatosan igyekszik elhárítani a forrásnyelv interferenciáját is. Függő szövegalkotása során olyan szöveget igyekszik létrehozni, amely a lehető legjobban megfelel a relevancia elvének, miközben kizárólag célnyelvi nyelvi címkékkel ellátott nyelvi eszközöket használ, mert tudja, hogy feltételezett beszédpartnere egynyelvű. Ha viszont megtartja az eredeti forrásnyelvi kifejezést, az átvett szó mellé magyarázatot fűz, és ez tudatos stratégia a részéről. Ha egy szó előhívása során problémába ütközik, mert nincs célnyelvi megfelelő, nem ismeri a célnyelvi megfelelőt, vagy nem tud választani több célnyelvi megfelelő közül, akkor több időt szán a keresésre, szótárban keres, szinonimával vagy más közelítő megfeleltetéssel él.

Néha előfordul, hogy a fordító nem tud elszakadni a forrásnyelvi mintától, és éppen ez akadályozza abban, hogy az általa ismert és máskor automatikusan használt célnyelvi megfelelőt előhívja. A fordítás során a fordító aprólékosan követi a forrásnyelvi szöveget. Vagy deverbilizálja az üzenetet (lehántja a gondolatról a nyelvi formát és a forrásnyelvi struktúrától mentesített üzenettel dolgozik), vagy a lexikai elemek közvetlen kapcsolata révén automatikus megfeleltetéseket alkalmaz. Professzionális fordítóknál megfigyelhető, hogy kollokáció, szócsoporthoz vagy tagmondat szintjén végeznek transzkódolást úgy, hogy automatikusan figyelembe veszik a szövegkontextus szintjét is (Heltai 2010:9).

3.4. A monitor modell

A fordító mentális lexikonjának működésével kapcsolatban Ivir a következőképpen fogalmazott: „a fordító először a formális megfelelők közül igyekszik fordítási ekvivalenst keresni, és csak ha az azonos jelentésű formális megfelelő nem elérhető vagy nem felel

meg az ekvivalencia követelményének, akkor fordul a nem teljesen azonos jelentésű, vagy strukturális illetve szemantikai szempontból eltolódásokat mutató megfeleltetésekhez, amelyek tönkreteszik a formális megfelelés elvárását.” (1981:58) Ivir szerint tehát a formális megfeleltetés egészen addig alapértelmezettnek tekinthető, amíg az betölti az ekvivalencia⁴ kritériumának elvárását.

A fordítás folyamatának pszicholingvisztikai vizsgálata során később számos kutató (Tirkkonen-Condit 2002, 2004, 2005, Mossop 2003, Mossop et al. 2005, Englund Dimitrova 2005, 2007) jutott arra a következtetésre, hogy a fordító mentális lexikonja elsőként mindig a szó szerinti fordítást kínálja fel. Tirkkonen-Condit (2005) megállapítja, hogy a szószerintiség tekinthető a fordítás alapértelmezett változatának, ami egészen addig folytatódik, amíg a fordító monitorja a kimeneti problémát észlelve meg nem szakítja a folyamatot. A monitor funkciója a tudatos döntéshozatal kiváltása. Ha a monitor azt jelzi, hogy a szó szerinti fordítás nem megfelelő, akkor a fordító javít, vagy tovább gondolkodik a probléma megoldásán. Ez lehet automatikus, félig vagy egészen tudatos keresés és gondolkodás (Heltai 2010). Akár olyan gyorsan is lezajlódhat, hogy a fordító hezitációjának nem marad nyoma, és nem jelenik meg a végső fordításban sem (Englund Dimitrova 2007).

Minél gyakorlottabb a fordító, annál automatizáltabb, hatékonyabb és kifinomultabb a monitor működése. Mivel az egyszerűbb nyelvi elemek kezelése automatikus, a monitor kapacitását a nagyobb szövegrészek kötik le. Ebből következően a monitor működésének nyomai a professzionális fordítók folyamataiban és fordításaiban kevésbé megfigyelhetőek, mint a fordítóhallgatók és a kezdő fordítók esetében (Heltai 2010).

3.4.1. A szó szerinti fordítás

A szó szerinti fordítás gyakorlatát számos empirikus vizsgálat igazolta. Egyrészt a fordítási folyamat Translog segítségével végzett vizsgálata során kiderült, hogy gyakorlott fordítók is kipróbálják a szó szerinti változatot még akkor is, ha az sosem jelenik meg a felszínen (Tirkkonen-Condit 2005). Nyilvánvaló, hogy a professzionális fordítók gyakorlatában a szó szerinti fordítás egyfajta teszt arra vonatkozóan, hogy a szó szerinti verzió

⁴ A formális ekvivalencia elve szerint a fordító célja: minél többet megőrizni az eredeti üzenet tartalmából és formájából: megőrzi a grammatikai egységeket, a szavak konzisztenciáját, a forrásnyelvi jelentéseket (Nida 1964)

hogyan illik a feltételezett kontextusba. A think-aloud protokoll-kutatások ugyanezt igazolták (Tirkkonen-Condit 2005). Összehasonlító korpuszvizsgálatok ugyancsak alátámasztották a szó szerinti fordításra vonatkozó hipotézist, még hozzá a nyelvspecifikus, egyedi szóelemek (*unique item*) alulreprezentáltságán keresztül (Tirkkonen-Condit és Eskola 2004). Az egyedi szóelemek relatív hiánya a fordított nyelvben azt mutatja, hogy az automatikus, szó szerinti fordítás gyakorlata figyelmen kívül hagyja azokat a szóelemeket, amelyek nem találhatók meg a kétnyelvű mentális lexikonban, mert ez utóbbi csak olyan elemeket tartalmaz, amelyeknek van nyelvi párjuk. Az a tény, hogy a publikált szakirodalmi fordításokban az egyedi szóelemek alulreprezentáltak, alátámasztja a hipotézist, miszerint a szó szerinti fordítás a gyakorlott szakfordítókat is jellemzi. Kezdő fordítók fordítási folyamatainak vizsgálata ellenben azt mutatta, hogy esetükben az automatikus szó szerinti fordítást ellenőrző monitor működése kevésbé fejlett (Kujamäki 2004, Shlesinger 1992).

A szó szerinti fordítás mást jelent a nyelvtanulók, a kezdő fordítók és mást a gyakorlott fordítók esetében. A nyelvtanulóknál a szó szerinti fordítás azt jelenti, hogy egy szónak csak egyetlen jelentését ismerik, amit a mondat kontextusától és a szövegösszefüggéstől függetlenül használnak (Heltai 2010). Ezt a legelőször megtanult, általában leggyakoribb jelentést Arabski (1979, idézi Heltai 2010) elsődleges megfelelőnek nevezi. Gyakorlott fordítóknál a szó szerinti fordítás Tirkkonen-Condit (2005) szerint azt jelenti, hogy a szokásosnál kisebb szövegelemeket, szókapcsolatokat, összetett szavakat, kifejezéseket elemenként fordítják, ami lehet automatizmus, de akár tudatos stratégia is.

A szó szerinti fordítás okait keresve a kutatók egyetértenek abban, amit Levy (1967) minimax-elvében megfogalmazott, miszerint a fordítók minimális erőfeszítéssel maximális eredményt szeretnének elérni. Ezt később Lörscher (1991) is megerősíti, mondván, hogy a fordítók a mentális terhelés szintjét igyekeznek minél alacsonyabban tartani. A fordító esetében Heltai (2010) szerint a legkisebb erőfeszítéssel az a szó vagy szókapcsolat jár, amit a mentális szótára elsőként kínál fel neki, ez pedig az általa leggyakrabban használt, rutinszerű változat lesz.

Komisszarov (1973), Newmark (1981), és Klaudy (1994) is a szavak, szókapcsolatok szintjét tartja a fordítási folyamat alapvető egységének, amelyről a fordító csak akkor lép magasabb (mondat vagy szöveg) szintre, ha az ekvivalencia másképp nem valósítható meg. Fawcett (1997, idézi Heltai 2010) szerint a kezdő fordítók és a professzionális fordítók is a szavak, szókapcsolatok szintjén fordítanak, amit aztán a mondat és a szakasz ma-

gasabb szintjeivel, illetve a regiszterrel, műfajjal, szakterülettel, szövegkonvenciókkal változó mértékben hoznak összefüggésbe.

Noha a fordítás monitormodellje szerint a szó szerinti fordítás automatizmus, mert a mentális lexikon automatikusan a szó szerinti változatot ajánlja fel elsőként, a fordító ezt követően tudatosan dönt arról, hogy a felkínált változatot elfogadja, vagy tovább keres. A szó szerinti fordítás tehát tudatos stratégia is lehet a fordítói gyakorlatban. Kezdő fordítók esetében gyakori, hogy a szavak jelentéséből indulnak ki, és így próbálják megérteni a mondatot, illetve a szöveget. Náluk a szószerintiség megértést segítő stratégia. Gyakorlott fordítóknál is előfordul, hogy egy-egy bonyolultabb szakszöveg értelmezésének fázisában a szó szerinti megfelelőt használják, de ez legtöbbször nem jelenik meg a végső fordításban, vagy ha mégis, az azt jelzi, hogy a fordítónak nem sikerült teljes mértékig megértenie a szöveget, ezt végül a szakértő olvasóra bízta. A szó szerinti változat melletti tudatos döntés oka lehet még az időhiány vagy egy olyan új terminus megjelenése, amit szintén időhiányból fakadóan egyszerűbb tükörfordítással átültetni a célnyelvi szövegbe (Heltai 2010).

Tudatos stratégia a transzkódolás vagy horizontális fordítás is (Christoffels és de Groot 2006, idézi Heltai 2010), mikor a fordító az üzenet deverbálizálása nélkül, a forrásnyelvi formát közvetlenül felelteti meg a célnyelvi formának. Kezdő fordítók a szó leggyakoribb jelentésének kontextus nélküli, leggyakoribb célnyelvi megfelelőjét alkalmazzák, míg a tapasztalt fordítók inkább a szókapcsolatok szintjén mozgó, kontextusfüggő megoldást keresnek (Heltai 2010).

3.4.2. A fordítói monitor működése

Mindennapi kommunikációnk során megfigyelhető, hogy beszéd közben nemcsak arra figyelünk, hogy mit szeretnénk mondani, hanem arra is, hogy közben nem követtünk-e el hibát. Ezt a jelenséget önmonitorozásnak nevezzük. A hibáink egy részét javítjuk, és éppen ez igazolja, hogy a beszédtervezési és a beszédkivitelezési működések során önmonitorozást végzünk (Gósy 2008). A rejtett monitorozás a beszéd tervezése során végbemenő kontrollt jelenti, a belső beszédünket ellenőrizzük vele. A felszíni monitorozás pedig a saját kiejtett közléseink folyamatos ellenőrzése a beszédmegértés révén (Levelt 1989:469). A kutatók között nincs egyetértés abban, hogy a rejtett monitorozás a produkciós vagy a percepciós működésekhez kapcsolható-e. A rejtett monitorozást a beszéd produkciós működésekhez kapcsoló elméletek szerint a monitor feladata lényegében az arti-

kulációs parancsok és az akusztikai eredmények közti megfelelés ellenőrzése lenne (Laver 1973, Mac Kay 1992).

A percepción alapuló elméletek szerint az önmonitorozás a beszédészlelésen és a beszédmegértésen keresztül valósul meg (Levelt 1983, 1992, Roelofs 2004). Sok kutató szerint a percepciós mechanizmus részeként megvalósuló, rejtett monitorozás egyfajta lehetőség, amit a beszédprodukció során használunk fel. A kettős percepciós hurok elmélete szerint létezik egy monitor fogalmi szinten, amely több csatornán fogad információkat, és ezeket különböző agykérgi területek kapcsolatai, valamint az emlékezeti rendszer különböző funkcióinak működtetése révén, ellenőrzi. Levelt (1989:469) szerint a rejtett monitorozás akkor működik, amikor a beszélő még nem ejtette ki a nyelvi jelet (illetőleg amikor a fordító még nem öntötte írott formába). A felszíni monitorozás pedig a már kiejtett (vagy lejegyzett) nyelvi jel ellenőrzése.

Az önmonitorozás folyamata Postma (2000) szerint tizenegy hibakeresést és korrekciót végző visszajelző hurkon keresztül történik. Ezek közül csak a fordítás szempontjából relevánsakat ismertetem. A *fogalmi hurok* azt ellenőrzi, hogy a közlés megfelelt-e a szándéknak vagy a pragmatikának, illetve az egyéb elvárásoknak. Heltai (2010) a fordítás szempontjából alapvető különbségre hívja fel a figyelmet: a fordító azt ellenőrzi, hogy a közlés megfelelt-e az eredeti közlési szándékának, és eközben esetenként többször is újra megnézi az eredeti szöveget. Ez hozzájárulhat a szó szerinti fordításhoz. A *grammatikai hurok* a nyelvtani és a szemantikai szerkezetet ellenőrzi. Gósy (2008) szerint ennek a magyar nyelv gazdag morfológiája miatt különös jelentősége van, és a beszélők a toldalékválasztási nehézségek miatt gyakran újraindítják a közlést. Heltai (2010) megállapítja, hogy a fordításban a forrás- és cél nyelv eltérő szórendje és eltérő nyelvtani szerkezetei miatt van rá szükség, a toldalékválasztást pedig a forrás nyelv interferenciája nehezíti. Kezdő fordítóknál különösen gyakran megfigyelhető jelenség, hogy követik a forrás nyelvi szórendet, a monitorjuk nem jelez, és Heltai (2010) szerint mindez szintaktikai szempontból szó szerinti fordításnak minősül. A *lemmaválasztási hurok* a mentális lexikon által elsőként felkínált, feltehetően szó szerinti megfelelőt ellenőrzi abból a szempontból, hogy kielégíti-e a nyelvi szintek és egyéb pragmatikai tényezők követelményeit.

A monitor működésének megfigyelése a fordításban meglehetősen nehéz. E tekintetben egyetérthetünk Gile-lel (1998), aki szerint a fordítás produktumáról meglévő adatokhoz könnyebb hozzáférni és elemzéseket végezni, mint a tolmácsolás produktumáról. A fordítási folyamat vizsgálata ellenben sokkal bonyolultabb, mint a tolmácsolási folyamaté. A fordítási folyamat során végbemenő felszíni vagy rejtett korrekció megfigyelésé-

ben a Translog-program segíthet. A billentyűmozgások (leütések, törlések) és a leütések közti időintervallum vizsgálata számos adattal járulhat hozzá a monitor működésének megértéséhez. De mint Heltai (2010) megállapítja, a Translog arra nézve nem ad támpontot, hogy a folyamatos írás közben nem történt-e automatikus, rejtett korrekció, tehát azt a kérdést, vajon milyen lexikai egységet aktivált elsőre a fordító, a gyors és automatikus monitorozás miatt nem döntheti el.

A mindennapi beszédben is megfigyelhető jelenség, hogy a beszélő nem mindig javítja a hibáját. Gósy (2008) szerint ilyenkor két folyamat verseng egymással: ha észrevette a hibát, akkor a monitor egyrészt javításra, másrészt az adott szerkezet mielőbbi befejezésére ösztönzi. A beszélő akkor javít, ha úgy ítéli meg, hogy nem egészen azt mondta, amit szándékozott, ha nyilvánvaló szintaktikai vagy grammatikai hibát követett el, és ha a beszédpartner értését alapvetően zavarja a hibázása. A beszédpartner reakciói segítik a döntésben.

A fordító nem a saját gondolatait közli, és egy feltételezett kommunikációs célt szeretne megvalósítani egy feltételezett beszédpartner feltételezett reakcióit figyelembe véve. Akkor javít, ha a megoldása ellenkezik a szerző feltételezett beszédshándékával, ha az első változat valamilyen szinten nem felel meg a célnyelvi normáknak, vagy nem egyezik az eredeti szöveg műfaji vagy stílusjellemzőivel. A fordítás maradandó jellege miatt a kifejezetten hibás megoldásokat mindenképpen javítania kell. A beszédpartner reakciói ugyan nem segítik közvetlenül, de ezekről lehet elképzelése, és a forrásnyelvi szöveghez bármikor visszanyúlhat (Heltai 2010).

A javítás elmaradásának oka a beszédben egyrészt lehet az, hogy a beszélő nem veszi észre a hibát, másrészt az, hogy a beszélő úgy ítéli meg, hogy a hiba nem zavarja a beszédpartner értését, illetve az, hogy a beszélő nem szeretné elfelejteni a mondandóját, ezért inkább a folytatás mellett dönt. Előfordul az is, hogy az artikuláció gyorsasága miatt csak a hibázás ténye tudatosul, de annak minősége nem, ezért a beszélő nem is tudna javítani. A fordításban elkövetett és nem észlelt hibák jelentős része Heltai (2010) szerint a forrásnyelv interferenciájának tudható be, különösen azoknak a nyelvi különbségeknek, amelyek nem feltűnőek, amelyekre nem érzékeny a monitor, és amelyek esetében automatikusan kínálkozik szó szerinti fordítás.

Itt jegyezzük meg, hogy Seleskovich (2002) szerint a deverbilizációnak köszönhetően kerülhető el a nyelvek közötti interferencia, illetve az értelem és értelmezés nélküli, szószerinti fordítás, a transzkódolás. Noha ezt a megállapítást a tolmácsolás három fázis-

sának egyikével, a deverbilizációval kapcsolatban teszi, véleményem szerint a fordítás folyamatára is érvényes.

A rendelkezésre álló idő és a stressz a fordító esetében is befolyásoló tényező, és egészen biztosan hatással van az önellenőrzés folyamatára. Tapasztalt fordítók időhiány esetén gyakran transzkódolást alkalmaznak. Mivel a szó szerinti fordítás jelenti a legkisebb feldolgozási erőfeszítést, ilyenkor a fordító a szó szerinti fordítás közelében marad, amelyet a monitor ellenőriz. Ha azonban kevés az idő, vagy egyéb zavaró körülmények vannak, megnő az esélye, hogy a monitor automatikusan megfelelőnek találja a szó szerinti fordítást, noha nem az (különösen, ha van szó szerinti fordítás). Előfordul az is, hogy a monitor jelez, de idő hiányában a fordító nem veszi figyelembe a jelzést, nem javítja a hibát. Így a produktumot tekintve visszaesik a szó szerinti fordítás egy alacsonyabb szintjére, amikor egyes szavak fordításánál már nem csak a szövegösszefüggést, de a mondatösszefüggést sem veszi figyelembe (Heltai 2010).

3.4.3. A fordító önmonitorozási képessége a gépi fordítási környezetben

Heltai (2010) szerint a fordítói kompetencia egyik fontos összetevője a monitor hatékony, automatikus és tudatos használatának a képessége. Fordításpedagógiai szempontból a megállapítás érvényessége vitathatatlan, de felmerül a kérdés, hogy MT/TM (*machine translation/translation memory*) környezetben is relevánsnak tekinthető-e. Egyértelmű, hogy az EMT legújabb, 2017-es kompetenciamodelljében a monitorhasználat képessége a fordítás előkészítésétől a végső minőségellenőrzésig tartó, transzfer folyamatot végigkísítő stratégiai és módszertani készségek közé illeszkedhet. De mit jelenthet a monitorhasználatra nézve az a tény, hogy a modell új tényezőjeként a gépi fordítás eredményének (*MT output*) utószerkesztése (*post-editing*) a professzionális fordító kompetenciájának önálló elemévé lépett elő?

A gépi fordítás kérdése régóta foglalkoztatja a szakembereket. A nehézsége abban rejlik, hogy a gépnek is birtokában kellene lennie minden olyan tudásnak, tapasztalatnak, kreativitásnak, asszociációs képességnek, amellyel egy fordító rendelkezik. A gépi fordítás története a szabályalapú módszerekkel kezdődött. A szabályalapú gépi fordító (*Rule Based Machine Translation*) beépített szótár és nyelvtani (főként szintaktikai és morfológiai) szabályok alapján végez közvetlen fordítást, majd pedig a célnyelvi szövegen végre-

hajtott szórendi átalakításokkal javítja az eredményt (Koehn 2010). Ilyen szabályalapú gépi fordító például a webfordítás.hu (Morphologic, 2020).

A fejlődés következő lépcsőfokán a nagyszámú fordított szöveg felhasználásával létrejöttek a példaalapú és a statisztikai módszerek. A példaalapú gépi fordítás (*Example Based Machine Translation*) az emberek által lefordított szövegeket használja fel. A lényege az, hogy a korábban lefordított szövegszegmenseket példaként tárolja el egy fordítómemória, és a rendszer ezekből válogatja ki a forrásnyelvi kifejezéseknek vagy mondatoknak megfeleltethető célnyelvi kifejezéseket vagy mondatokat, és ezek egyesítésével állítja elő a fordítást (Somers 1999). Példaalapú gépi fordítási rendszer a Trados vagy a Memoq. A rendszerek gyengesége, hogy ha egy szövegrészlet nincs benne a memóriában, a rendszer nem, vagy pontatlanul kezeli. Az előbbivel egy időben kialakult statisztikai gépi fordítás (*Statistical Machine Translation*) emberek által lefordított párhuzamos szövegkorpuszon alapszik. A rendszer a nagy mennyiségű szöveget tartalmazó párhuzamos korpusz elemzésével szótárt hoz létre, és statisztikai módszereken alapuló megfigyelések alapján fordít. A fordítási szegmensek lehetnek szavak, kifejezések, tulajdonsághalmazok és generatív szabályok. A statisztikai gépi fordító rendszer egy fordítási modell, egy nyelvmodell, valamint egy dekódoló rendszer segítségével találja meg a legvalószínűbb fordítást a forrásnyelvi szegmens alapján (Koehn 2010). A statisztikai gépi fordítási rendszerek esetében ha a korpusz mennyisége és/vagy minősége nem megfelelő, akkor a fordítás alapjául szolgáló modell sem lesz megfelelő.

A neurális gépi fordítás (*Neural Machine Translation*) a mesterséges neurális hálózatokon alapszik. A mesterséges neurális hálózat gépi tanulási módszer, amely adott számú bemenet alapján végez predikciót. A neurális hálózat tanításához rendkívül nagy mennyiségű adatra van szükség, a hálózat az absztrakt rétegeiben képes mintákat felismerni és megtanulni, tanulni a saját hibáiból, és képes felismerni a szövegben nagy távolságban lévő összefüggéseket (Cho et al. 2014b).

Az utószerkesztés vagy *post-editing* az a folyamat, amelynek során az ember módosítja a géppel generált fordítást, hogy elfogadható végterméket érjen el. Az utószerkesztésről való gondolkodást a gépi fordítás (MT) elterjedése tette szükségessé. Gépi fordítást először az 1970-es években alkalmaztak, és az első tanulmányok e témában az 1980-as években születtek. Az 1990-es éveket követően a legismertebb webes keresőmotorok – mint a Google Translate, Bing Translator, Yahoo! Babel Fish – ingyenes gépi fordítási szolgáltatással bővültek, és széleskörű elfogadottságuk az utószerkesztés széleskörű elfogadottságát is magával hozta. Az utószerkesztés fogalma szorosan kötődik az előszer-

készítéshez. Gépi fordítás esetén a forrásszöveg előszerkesztésével lehet jó eredményt elérni, amit a gép kimenetének (*machine output*) szerkesztése követ (Jeffrey 2003). Az utószerkesztés célja, hogy a szöveg megfeleljen az ügyfél és a *post-editor* által előzetesen megtárgyalt minőségi szintnek. Ha az elvárás csupán az érthetőség, a *post-editor* minimálisan avatkozik be, laza utószerkesztést (*light post-editing*) végez. Ha stilárisan is megfelelővé kell tenni a szöveget annak érdekében, hogy bármilyen célra felhasználható legyen, a *post-editor* teljes utószerkesztést (*full post-editing*) végez. Egyes elképzelések szerint a gépi fordítás fejlődésével a teljes utószerkesztés alternatívája lehet a hagyományos fordításnak. A manapság széles körben alkalmazott fordítástámogató (CAT) eszközök segítik a géppel fordított szöveg kimenetének szerkesztését. Mások amellet érvelnek, hogy a teljes utószerkesztés végén a minőségi szint elvárása végső soron elválaszthatatlan az emberi fordítástól. Ezért számos szakember szerint a géppel létrehozott verzió szerkesztése nagyobb erőfeszítést igényel a fordító részéről, mint amikor közvetlenül a forrásszövegből dolgozik (Loffler-Laurian 1986).

Egyes kutatókat különösen foglalkoztatja, milyen kompetenciákra lesz szüksége a fordítónak ebben a gépi fordítási környezetben, mert amikor a szerepe a nyelvi utószerkesztés irányába tolódik el, egyre kevésbé lesz szükség széles szakterületi ismereteire, és a nyelvtudása sem látszik olyan fontosnak, mint korábban. Mossop (2003) és Pym (1993) régóta hangsúlyozza, hogy szükség van a kompetenciák felülvizsgálatára, mert valódi kapcsolatnak kell létrejönnie a fordítóképzés és a fordítópia között. Egyre inkább teret nyer ugyanis a gondolat, miszerint az egyetemi képzés a legtöbb országban túlságosan elméleti, nem közvetít hasznos ismereteket, nem követi a fordítópia gyors fejlődését, ezért nem is tudja kiszolgálni annak elvárásait.

Pym (2003, 2012) több tanulmányában is hangsúlyozza, hogy a komplex modellek nem követik elég gyorsan a piac és a technológia fejlődését, ezért új szemléletre van szükség a kompetenciák meghatározásában, és a pedagógia kialakításában. A fordítást továbbra is mint sajátos szakértelmet definiálja. Olyan képességként határozza meg, ami lehetővé teszi, hogy a fordító a gépi fordítási, fordítástámogató digitális eszközök révén rendelkezésre álló megoldások között szelektáljon és a kiválasztott megoldást összhangba hozza a megrendelői elvárásokkal. A fordítási folyamat ebben a TM/MT környezetben a 10. ábra szerint képzelhető el.

10. ábra A fordítási kompetencia módosított minimalista modellje



Ebben a folyamatban Pym (2012) szerint a forrásnyelvi szöveg szegmentálásával létrejött kiindulási szöveget (*start text*) betáplálják egy gépi fordítási rendszerbe (*machine translation/ translation memory*), az eredményt fordítási szakértők (*technical communicator*) átnézik, javítják, a szegmentálás során a szövegből kikerült elemeket visszateszik, és létrejön a végső lokalizált tartalom (*translated text*). Pym szerint a folyamatban való részvétel az eddigiektől eltérő kompetenciákat igényel a fordítótól. Az online forrásokat felhasználó, gyors tanulás kompetenciáját, az élethosszig tartó tanulás elfogadását a gyorsan fejlődő technológiai környezet miatt a munkafolyamatok és a technikai eszközök kritikai értékelésének kompetenciáját, a TM/MT találatok értékelésének kompetenciáját a fordítási utasításnak és a gazdaságossági szempontoknak megfelelően, a szövegszintű utószerkesztés kompetenciáját (szupraszegmentális hibák javításának képessége, központosítási és kohéziós eltérések kiigazítása, stilisztikai utószerkesztés képessége, csapatmunkában való utószerkesztés képessége).

A fejezet elején feltett kérdésre (ld. 51.old.) válaszolva megállapíthatjuk, hogy a TM/MT eszközök jelenlegi fejlettségi szintje mellett az utószerkesztés folyamatában – azon belül is a gép találatainak a fordítási utasítás és a gazdaságossági szempontok szerinti értékelése és a szövegszintű utószerkesztés során – a fordítói monitor kompetencia szintű használatára szükség van.

3.4.4. Professzionális fordító, kezdő fordító, fordítóhallgató

Minthogy a fordítói monitor működésében, működtetésében az empirikus vizsgálatok alapvető különbségeket tártak fel a tapasztalt, professzionális fordítók és a kezdő fordítók között, dolgozatomnak ezen a pontján fontosnak tartom jellemezni a két csoportot. A fordítási folyamatkutatások egyik fontos célkitűzése a professzionális fordító tulajdonságainak definiálása annak érdekében, hogy az erre vonatkozó tudás a mindenkori fordítóképzések programjába integrálható legyen. Számos kutatás, de az értekezésem elején említett longitudinális vizsgálatok (PACTE 2003, Göpferich 2009) és az azokból született kompe-

tenciamodellek is implicit módon azt sugallják, hogy a professzionális fordítók kompetensebb fordítók. Jääskeläinen (1996) és Kiraly (1995) kutatásaiból ugyanakkor kiderül, hogy a professzionális fordítók fordításai nem feltétlenül jobbak, mint a kezdőké, és Tirkkonen-Condit (2005) is megjegyzi, hogy a professzionális státusz nem feltétlen garanciája a jó minőségnek, miközben kezdő fordítók teljesítményében is kimutatható a szakértelem megnyilvánulása.

Mindenesetre leszögezhető, hogy a kezdő fordítók másképp közelítik meg a szöveget, mint tapasztalt kollégáik. Míg a kezdők inkább a lexikai elemekre és más mikroszintű nyelvi szempontokra összpontosítanak, és a fordítástámogató eszközöket elsősorban információszerzésre használják, addig a professzionális fordítók hajlamosabbak a szöveg egészére figyelni, és minél több információt kinyerni a szöveg szemantikai, pragmatikai és intertextuális vonatkozásaiból. Tirkkonen-Condit (2005) lokálisan és globálisan orientált szövegértelmezésről beszél. Hasonló jelenség figyelhető meg a szövegalkotás terén is. A gyakorlott fordítók a fordítási folyamat viszonylag korai szakaszában hoznak a célnyelvi szöveg egészére vonatkozó globális – például a szöveg stílusára vonatkozó – döntéseket (Tirkkonen-Condit 1996:254). Laukkanen (1996) szerint a professzionális fordítók később is ragaszkodnak ezekhez a globális döntésekhez, miközben a kezdőknél nem jellemző hasonló kompatibilitás a globális célok és a lokális döntések között.

A szakértelem másik jellemzőjeként kutatók azt találták, hogy a fordító a fordítási feladat azon problémás területeire koncentrálja döntési erőfeszítéseit, amelyek a legnagyobb hatással vannak a folyamat végeredményére. Ilyenek például a címek, alcímek, kulcsfogalmak, gyakran ismétlődő nevek vagy rövidítések. A tapasztalt fordítók tehát a stratégiai döntésekbe fektetnek energiát ahelyett, hogy irreleváns részletekben vesznének el. Kezdő fordítókra inkább a részletekre fókuszáló gondolkodásmód jellemző. Empirikus kutatások (Tirkkonen-Condit és Laukkanen 1996, Sirén és Hakkarainen 2002, Hansen 2003) igazolták azt is, hogy minél nagyobb a szakértelem, annál nagyobb a készség a fordítási folyamat végeredményének értékelésére, és a szakértelem és a monitorozás készsége szoros összefüggést mutat. Séguinot (1989:25–30) szakfordítók munkáinak elemzésével azt is megállapította, hogy tapasztalt fordítók képesek a forrásszöveghez képest színvonalasabb (pontosabb, koherensebb) célnyelvi szöveget létrehozni. Hansen (2003:26) megállapítása azonban véleményem szerint a szakértelem legfontosabb ismérévére mutat rá: „Kreatív egyének és szakértők rendelkeznek a visszajelzés képességével. Világosan megfogalmazzák a céljaikat és irányítják a cselekedeteiket. Egyszerre érzik és tudják, ha nagyon jól csináltak valamit, és azt is, ha nem.”

Értekezésemben és kutatásom során a legalább öt éves szakfordítói tapasztalattal rendelkező fordítót nevezem professzionális fordítónak vagy tapasztalt, gyakorlott fordítónak. A szakfordítói tapasztalataik kezdeti szakaszában járó, öt évnél nem hosszabb munkatapasztalattal rendelkező képzett fordítókra kezdő fordítóként hivatkozom. A munkatapasztalattal még nem vagy alig rendelkező, mesterfokú fordítóképzésben résztvevőket pedig fordítóhallgatóknak nevezem.

4. A többnyelvű mentális lexikon szókészletének vizsgálata

4.1. Idegen nyelvi szókincs

Az idegen nyelvi (L2) szókészlettel kapcsolatban felvetett első tudományos igényű kérdések óta a mentális lexikonban tárolt szókincessel kapcsolatos kutatások száma megsokszorozódott. A szókincs egyes kutatók definíciója szerint a szó tudását jelenti (Richards 1976, Nation 1990, 2001, Meara 1996, 2005, Chapelle 1998, Henriksen 1999, Qian 2002, Daller és mtsai 2007, Milton 2009). Richards (1976) a 60-as, 70-es évek kutatási eredményeire alapozva és a nyelvvoktatás számára használható elméleti háttér kialakításának szándékától vezérelve a szó tudásának nyolc aspektusát határozta meg. A gyakoriságot (*frequency*), a regisztert (*register*), a szintaktikai viselkedést (*syntax*), a derivációkat (*derivation*), a szó kapcsolatait (*association*), a szemantikai tulajdonságokat (*semantic values*), a pragmatikai érték ismeretét (*pragmatic values*) és a különböző jelentések ismeretét (*polysemy*) (Richards 1976, a szerző ford.).

A későbbi kutatások jórészt erre a nyolc ismervre alapozva fogalmazták meg a szó tudásával kapcsolatos állításaikat. Nation (1990) a szó tudásának következő nyolc dimenzióját különbözteti meg: a szó hangzó alakjának ismerete, leírt alakjának ismerete, grammatikai viselkedése, más szavakkal való előfordulása, gyakorisága, stilisztikai értéke, fogalmi jelentése, más szavakkal való asszociációi. Meara (1996a) később megállapítja, hogy lényegében lehetetlen meghatározni a nyelvtanulók L2 lexikonra vonatkozó összes tudását, ezért a szókincs kutatásának átfogóbb megközelítését javasolja három szempont figyelembe vételével. Ezek a terjedelem (*breadth of vocabulary*), a lexikai szerkezetek gazdagsága (*richness of lexical structure*), ami valójában a mentális lexikon elemei közötti kapcsolatok erősségét jelenti és a lexikai hozzáférés automatikussága (*automaticity of lexical access*), ami az előhívás mikéntjére vonatkozik. Chapelle (1998) a szókincs vizsgálatának négy dimenzióját javasolja: (a) a szókészlet nagysága, (b) a szavak tulajdonságainak ismerete (Richards rendszerének nyolc tényezője), (c) a lexikon szerkezete (d) a hozzáférés. Henriksen (1999) a szótudás háromdimenziós modelljében részleges és pontos (*partial-precise*), felszínes és mély (*shallow-deep*), valamint passzív és aktív (*receptive-productive*) szóismeretet különböztet meg. Nation (2001) megállapítja, hogy a szótudás egy sor egymással összefüggő tudásfajtát, mint például a szó morfológiai, nyelvtani és jelentéstani tudását is magában foglalja.

Qian (2002) elméleti alapvetésében a szókincs négy dimenzióját határozza meg: (a) a szókészlet nagyságát, (b) a szókincsmélységet (amelybe a szó különféle tulajdonságai tartoznak), (c) a szókincs rendszerezettségét (*lexical organisation*), (d) a receptív-produktív tudás automatikusságát (a hozzáférés módja a receptív-produktív használat-hoz). Meara (2005) a lexikai kompetenciákat leíró modelljében a szókincs három dimenzióját említi: a szókincs terjedelmét (*vocabulary size*), a szókincs szerveződését (*vocabulary organization*) és a hozzáférést (*vocabulary accessibility*). Daller és mtsai (2007) a nyelvtanulók szókincsét a lexikai szélesség (*lexical breadth*), lexikai mélység (*lexical depth*) és lexikai könnyedség (*lexical fluency*) kategóriákkal definiálják.

4.2. Idegen nyelvi szókincsmélység

A szókincsvizsgálatok hagyományosan a szókincs terjedelmét és mélységét mérik, és ma már azt is tudjuk, hogy ez a két dimenzió szorosan összefügg egymással. Anderson és Freebody (1981) definíciója szerint a szókincsmélység a szóértés minőségével van összefüggésben. Egy nyelvtanuló esetében ez az adott szó minden olyan megkülönböztető jegyének ismeretét jelenti, amit egy átlagos felnőtt normál körülmények között tud. Henriksen (1999) szerint a szókincs mélysége azoknak a kapcsolatoknak a számával és erősségével van összefüggésben, amelyek az adott szót a vele szemantikai kapcsolatban álló más szavakhoz kötik.

Az egyik legátfogóbb definíció Nation (2001) nevéhez fűződik, aki a szótudás receptív és produktív jellegét megkülönböztetve mindkét irányhoz három ismérvet sorol. A (1) a szó formája (szóbeli alakja, írásbeli alakja és toldalékai), (2) a szó jelentése (alak és jelentés kapcsolata, fogalmi kapcsolata, asszociációi), (3) előfordulása (grammatikai szerepe, kollokatív viselkedése, használati korlátai: mint például egy adott szó stilisztikai, regiszterhez kötött előfordulásai). Gyllstad (2013) szerint az utóbbi évtizedek kutatásai alapján a mélység címszó alá a következő kategóriákat sorolják a kutatók: a szó leggyakoribb szótári jelentésének ismerete, a szó kapcsolatai (*word associations*), szóelemek, grammatikai szerep. A szókincs mélysége a szókészlet vagy annak valamilyen halmaza kvalitatív tulajdonságait jellemzi, tehát megközelítőleg azt, hogy egyrészt a szó jelentése milyen más elemekhez/szavakhoz kapcsolódik, másrészt milyen a szó belső struktúrája, mintázata (Vidákovich és Cs. Zachesz 2006). A szókincsmélység-kutatások eredményei azt mutatják, hogy a gyermekkori szókészlet szavai/fogalmi kevesebb és elsősorban a

funkciót megjelenítő ismérveket tartalmaznak. Az életkor előrehaladtával, más szavakkal való új kapcsolatok kialakulásával a szójelentések gazdagodnak és differenciálódnak (Gass 1999). Verhallen és Schoonen (1998) feltételezése szerint az új szavak és jelentések tapasztalat vagy élmény révén (például a „madár” szóhoz a „repül”, a „csőr” stb.) vagy az alapszóval való hierarchikus viszony alapján (az előbbi példához: „állat”, „fecske” stb.) kerülnek be. Az előbbieket szintagmatikus, az utóbbiakat paradigmatiszus kapcsolatnak hívják a szerzők. A paradigmatiszus kapcsolat lehetősége – értelmezésük szerint – a fejlődés későbbi szakasza, amely már komplex gondolkodási műveleteket is magában foglal.

A szókincs-mélység vizsgálata során egyéb szempontokat is érdemes figyelembe venni. Több kutatás igazolja, hogy a szótanulás fokozatosan történik (Dale 1965, Clark 1973, 1993, Nagy és Scott 2004). Dale (1965) szerint a szótanulásban a következő fokozatok különböztethetők meg: a) még soha nem látta a szót, b) már hallotta, de nem tudja, mit jelent, c) felismeri a szövegben, kontextusban, d) jól ismeri. Paribakht és Wesche (1997) egy újabb szemponttal egészíti ki az előbbieket: önállóan mondatba foglalva tudja használni a szót. Egy következő szempont a polisziémia.

A nyelvészeti szakirodalomban polisziémiának azt a jelenséget nevezzük, amikor egyetlen szónak két vagy több jelentése van. A szó itt lexémát (a mentális lexikon egy elemét) és nem szóalakot (egy vagy több lexéma realizációját) vagy szóelőfordulást (a szó tényleges megnyilvánulását a diskurzusban) jelent. Szabályos vagy rendszeres polisziémia esetén az első jelentés a kiinduló jelentés, belőle vezethető le a második jelentés. A szabályos (rendszeres) polisziémia nem korlátozódik egyes nyelvekre, tehát általában számos különböző nyelv szavai mutatják ugyanazt a jelentésviszonyt. A nem szabályos vagy nem rendszeres polisziémia esetében a jelentések szintén kapcsolatban állnak egymással, a közöttük fennálló viszony azonban nem rendszeres, mivel nem lehet olyan szabályokat megadni, amelyek magyarázatot adnának éppen e két jelentés meglétére. A nem szabályos (nem rendszeres) polisziémia további tulajdonsága, hogy nyelvspecifikus: teljesen véletlenszerű (Pethő 2006).

A szókincs-mélység-vizsgálatokban a polisziémia utóbbi változatát vesszük figyelembe. A pontos jelentés nem eleve adott és merev kategória, hanem rugalmas, és mindig a kontextust figyelembe véve kell kikövetkeztetni. Egy szó jelentése nem izolált, hanem különböző kontextusokban való előfordulásai módosíthatják a vele kapcsolatban álló szavak valamilyen kapcsolatát. A szójelentésekre való következtetések során olyan szavakról is gazdagodhat a tudásunk, amelyek elő sem fordultak az olvasott szövegekben

(Vidákovich és Cs. Zachesz 2006). A szó jelentése attól is függ, hogy nyelvtanilag funkciószó vagy tartalomszó (Nagy 1984).

4.2.1. Idegen nyelvi szókincsterjedelem, szókincsmélység és szövegértés

Anderson és Freebody (1981) szerint, az olvasó általános szókincsismerete alapvetően meghatározza, hogy mennyire érti a szöveget. Nagy (1988) megállapítja, hogy a szókincs alapvető fontosságú a különböző szövegek megértésében, és a szókincsnek a nyelvoktatás szerves részét kell képeznie. A szókincs elsajátításával kapcsolatos kutatások a szókincs két dimenzióját: a terjedelmét (vagy nagyságát) és a mélységét (Meara 1996, Henriksen 1999, Read 2000) vizsgálták. A szókincs terjedelme kapcsán a nyelvtudás meghatározott szintjén álló tanulók által ismert szavak mennyiségére vagy számára hivatkoztak (Nation 2001).

Számos kutatás tűzte ki céljául, hogy meghatározza annak az elsajátítandó szókészletnek a nagyságát/terjedelmét, ami egy általános tematikájú, nem szakmai idegen nyelvű szöveg megértéséhez minimálisan szükséges. Saragi, Nation és Meister (1978) szerint az angol nyelvtanulónak legalább 3600 szót kell tudnia ahhoz, hogy megértsen egy angol nyelvű, nem egyszerűsített szöveget és egyúttal arra is felhívják a figyelmet, hogy a nyelvtanulók által ismert jelentések számának ennél sokkal nagyobbaknak kell lennie. Laufer (1992) 3000 szóban határozza meg a szükséges szókészlet terjedelmét. Hu és Nation (2000) szerint a külső segítség nélküli értéshez az olvasónak a szövegben szereplő szavak legalább 98%-át ismernie kell. Zhang és Anual (2008) kutatása szerint rövid választásokhoz 2000–3000 idegen nyelvű szó ismerete szükséges.

Más kutatók a lexikális tudás minőségére vagy arra voltak kíváncsiak, hogy a nyelvtanuló milyen jól ismer egy szót (Meara 1996, Read, 1993, 2000), és ezzel a szókincs másik dimenzióját, a mélységét vizsgálták. Megállapítást nyert, hogy egy szó ismerete többet jelent adott kontextusbeli egyedi jelentésének ismereténél. A nyelvtanulónak tudnia kell egyéb információkat is társítani a szavakhoz. A kiejtésüket, a helyesírásukat, a regiszterüket, a stilisztikai és morfológiai sajátosságait (Richards 1976, Nation 1990, Meara 1996, Haastrup és Henriksen, 2000), szintaktikai és szemantikai jellemzőit, kapcsolatait más szavakkal, a kollokációs jelentéseit és egyéb ismereteket, melyek az antonímia, szinonímia, hiponímia stb. körébe tartoznak (Chapelle 1994, Henriksen, 1999 vö. Nassaji 2004). Qian (1999) szerint a szókincs mélysége olyan összetevőket foglalhat magában, mint a kiejtés, a helyesírás, a jelentés, a regiszter, a gyakorisági, morfológiai, szin-

taktikai és kollokációs tulajdonságok, amelyek mindegyike kölcsönhatásba lép a többiekkel, hogy a lehető legteljesebb megértést lehessen elérni. Qian (2002) nem zárja ki a tanuló által ismert szavak számának jelentőségét, de hangsúlyozza, hogy a szövegben található ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése és a szöveg egészének értelmezése szempontjából a szókincs mélysége elengedhetetlenül fontos. Nassaji (2004) megállapította, hogy a hallgatók lexikai következtetési készségei és stratégiái szignifikánsan kapcsolódnak a szókincs mélységéhez. Ezért a szöveg megértése inkább a szókincs mélységétől függ, nem pedig attól, hogy az olvasó hányat ismer a szövegben szereplő szavakból.

A korábbi kutatások adatai alapján feltételezhetjük, hogy vizsgálatom résztvevőinek C nyelvi szókészlete (3500–3900 ismert szó) lehetővé tette a nem egyszerűsített francia nyelvű szöveg értelmezését. Qian (2002) és Nassaji (2004) megállapításai pedig alátámasztják, hogy a szókincs mélységének vizsgálata elengedhetetlen, ha a hallgatók stratégiáit, akár a lexikai következtetési készséggel is számolva szeretnénk megfigyelni.

4.3. Szókincstesztetek

A szókincskutatások módszertani sokfélesége a szókészlet elméleti megközelítéseinek sokféleségét tükrözi. A szókincs méretét (*vocabulary size*) vizsgáló tesztek (Nation és Beglar 2007) az egy személy által ismert szavak számán keresztül igyekeztek megállapításokat tenni a mentális lexikonban tárolt szókészletről. A szókincsmélység-vizsgálatok (*deep knowledge tests*) (Paribakht és Wesche 1996) az egy adott szóra vonatkozó ismeretek összességét vizsgálták, más megközelítések a szókincset alkotó szavak kapcsolatai (Read 1993) vagy az előhívás gyorsasága felől (Laufer és Nation 2001), illetve a kötetlen szövegek lexikai gazdagsága felől (Laufer és Nation 1995) közelítettek a szókincshez.

A szókincsmérések egyik típusa a szókincset szövegtől függetlenül teszteli, a másik típusa szövegbe ágyazottan (Vidákovich, Vígh, Sominé Trebik, Thékes 2013). Read (2000) a szókincsmérés három dimenzióját különbözteti meg. Amikor a teszt csak szókincset mér vagy egy nagyobb feladatsor része, a tesztelés lehet önálló vagy beágyazott (*discrete/embedded*). Amikor körülhatárolt szóismeretet mér vagy pedig a szóismeret összes tényezőjét olvasott, hallott, írott és beszélt formában, a tesztelés lehet szelektív vagy átfogó (*selective/comprehensive*). Amikor a résztvevőknek a kontextus ismeretében vagy anélkül kell megadniuk a megfelelő választ, lehet kontextusfüggő vagy kontextusfüggetlen (*context-dependent/context-independent*).

Laufer és mtsai (2004) szerint a szókincstesztokban nem csak azt kell figyelembe venni, hogy aktív vagy passzív szóismeretet mér-e, hanem azt is, hogy a feladat felidézést (*recall*) vagy felismerést (*recognition*) kér-e a résztvevőktől. Ennek alapján beszélhetünk aktív felidézés, passzív felidézés, illetve aktív felismerés, passzív felismerés útján megoldható tesztekéről (Vidákovich és mtsai. 2013).

Az elmúlt évtizedekben a szókincstesztok jórészt papír alapúak voltak, de ma már online hozzáférhetők és a vizsgált itemeket valamilyen korpuszból választják ki előfordulási gyakoriság alapján. A passzív szókincset vizsgáló *Yes-No Testet* (YNT) Meara (1989) dolgozta ki. A résztvevők feladata, hogy egy listából válasszák ki a valóban létező angol szavakat. A *Vocabulary Levels Test* (VLT) Nation (1990) nevéhez fűződik, passzív szóismeretet, szókincsterjedelmet mér. A megkérdezetteknek hat szót kell három meghatározással összepárosítaniuk.

Laufer és Nation (1995) dolgozta ki a *Productive Vocabulary Levels Testet* (PVLТ), mely aktív szókincset vizsgál. A nyelvtanulók olyan mondatokat kapnak, melyek betűhiányos szavakból állnak. A feladatuk az, hogy a kontextus alapján találják ki a szót és írják be a hiányzó betűket.

Paribakht és Wesche (1997) dolgozta ki az egyik legismertebb tesztet. A *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) passzív és aktív szóismeretet és szókincsmélységet is mér. A teszt első négy kérdése passzív szóismeretet vizsgál, az ötödik kérdéshez aktív szóismeretre van szükség.

1. Még nem találkoztam ezzel a szóval.
2. Találkoztam már ezzel a szóval, de nem tudom, mit jelent.
3. Találkoztam már ezzel a szóval, azt hiszem, a jelentése:(szinonima vagy fordítás).
4. Ismerem ezt a szót, a jelentése:(szinonima vagy fordítás).
5. Tudom használni ezt a szót mondatban.

A válaszadó minden szóhoz hozzárendeli a megfelelő fokozatot, és így 1-től 5-ig kap pontokat. A Read (2000) által kifejlesztett *Word Associates Test* (WAT), passzív szókincset vizsgáló szóasszociációs teszt, a szókincs terjedelmét méri. A résztvevőket arra kéri, hogy a megadott szót két táblázat szavaival párosítsák össze. Az egyik mellékneveket, a másik főneveket tartalmaz, tehát szintagmatikus, vagy paradigmikus asszociációval kell megtalálni a megfelelő szót. Az eredetileg papíralapú VLT, PVLТ és a WAT ma már online is kitölthető. Kifejezetten online tesztelésre fejlesztett szókincsmérés a Laufer és Nation által kidolgozott (2001) *Vocabulary Online Recognition Speed Test* (VORST),

amely a szavak felismerésének sebességét is méri, valamint Laufer és mtsai (2004) által fejlesztett *Computer Adaptive Test for Size and Strengths* (CATSS), melynek feladatai az aktív felidézéstől a passzív felismerésig terjednek. A teszt feladatai a megkérdezettek egyéni megoldásaihoz igazodnak. Ha a résztvevő aktív felidézéssel nem tudja megoldani a feladatot, akkor könnyebb változatban, passzív felidezés szinten visszakapja ugyanazt a szót. A *Lex-30* aktív szókincs mérésére szolgáló online teszt, amit Fitzpatrik és Meara (2008) dolgozott ki. Négy szót kell beírni az ingerszavak mellé, amelyekről a teszt kitöltője azt gondolja, hogy párosíthatók az ingerszóval (vö. Vidákovich és mtsai. 2013).

A fent bemutatott papírlapú/online és online tesztek nyelvtanulók szókincsét vizsgálják: passzív szókincsét és szókincssterjedelmét mérik (YNT, VLT, WAT), aktív szókincsére kíváncsiak (PVLТ), aktív/passzív szókincsét kutatják (CATSS) aktív/passzív szókincsét és szókincsmélységét vizsgálják (VKS), aktív/passzív szókincsét a felismerés sebessége felől közelítik (VORST).

Empirikus kutatásom szókincsmélység-tesztjének módszertani háttérét értekezésem 6.3.2. alpontjában ismerttetem.

4.4. Szóasszociációs tesztek

A mentális lexikon rendszerének elemzése céljából a kutatók a szavak közt fennálló kapcsolatok feltérképezésére szolgáló szóasszociációs kísérleteket végeznek. Az előhí-vások típusából ugyanis következtetéseket vonhatnak le a lexikon szervezettségével kapcsolatban (Vargha 2010). Az asszociációs vizsgálatok célja az aktivizálható szókincs felmérése. Az asszociációs tesztek során két folyamat játszódik le az agyban: a szófelismerés vagy lexikai hozzáférés és az előhívás (Navracsics 2010). A lexikai hozzáférés során kiválasztjuk a szükséges lexikai egységet, majd fonetikai/fonológiai formába öntjük (Hoffmann 1999). A szóaktiváció két szinten történik: elsőként a fogalom szemantikai és szintaktikai reprezentációja aktiválódik, amelyhez később fonológiai tartalom rendelődik hozzá. Az aktiváció lépéseinek sorrendje kötött: elsőként mindig a lemma és aztán a lexéma aktiválódik (Gósy 2004).

Az asszociációs tesztek módszertanának kialakítása a XIX. századra nyúlik vissza. A kísérlet lényege, hogy a résztvevőknek ki kell mondaniuk, vagy le kell írniuk az első szót, ami a hívószóról eszükbe jut. A hívószavak és az asszociatív válaszok közötti kapcsolatokból, az asszociatív válaszok típusából a mentális lexikon szerveződésével kapcsos-

latban tehetünk megállapításokat (Lengyel 2005). Az asszociációs kísérleteknek több fajtája létezik aszerint, hogy az adatközlők kapnak-e valamilyen támpontot a szavak előhívásával kapcsolatban.

A szabad asszociációs tesztek során, szabadon választott hívószóra, megkötés nélkül aktiválják szókészletüket a résztvevők. A hívószó lehet értelmes, de értelmetlen hangsor is (Gósy 2000). A kötött asszociációs kísérlet különféle szófaji, szemantikai, fonetikai feltételeket szabhat a válaszcavak tekintetében (Lengyel 2005). A válaszcavak száma alapján léteznek egyszavas válaszos és többsavas válaszos kísérletek. A leggyakoribb asszociációs kísérlet szerint egy hívószóra egyetlen válaszcavó adható, és a választ az időtényező befolyásolja. Ha nagyon rövid idő áll rendelkezésre, akkor a hívószó fonetikai, fonológiai sajátosságai szolgálnak a válasz alapjául, ha több idő van, akkor a szemantikai, grammatikai jegyei. Ez utóbbi eset szolgáltat adatokat a mentális lexikonban uralkodó grammatikai-szemantikai viszonyokról. A kísérletek másik fajtájában megadott idő alatt minél több választ kell adni, és ezek a kísérletek a szemantikai mezők feltérképezésére szolgálnak (Lengyel 2005).

Gósy (2005) szerint bizonyos tényezők, úgymint az adott személy szókincsének nagysága, a témában való jártasság, a lexikális hozzáférés egyéni sebessége, akusztikai-fonetikai sajátosságok, fonológiai ismérvek, a kontextus, az adott asszociációs stratégiára való rátalálás ideje, illetve annak kialakítása, az előfeltevések rendszere, illetve egyéni jellemzők és pszichés tényezők (például szorongás) befolyásolhatják az asszociációs folyamatot.

A tényezők közül itt csak a kutatásom szempontjából relevánsakat szeretném értelmezni. Számos kutatás reakcióidő-mérés nyomán igazolta, hogy az első néhány szó aktiválása viszonylag gyorsan történik, később azonban nehezedik a hozzáférés, egészen addig, míg a vizsgálat résztvevője rá nem talál egy egyéni stratégiára (Gósy, Kovács 2001). Alapvető kérdés maga az ingeranyag: milyen szavakhoz kérjük az asszociációkat, ige vagy melléknév, ritka vagy gyakori szó és így tovább. Az egyes hívószavakat jellemzi a kapott válaszok száma, a válaszok kongruenciája, a válaszhierarchia, de grammatikai (szófaji) és fogalmi elemzésnek is alávetik őket (Pléh, Lukács, Kas 2008).

Empirikus vizsgálatom asszociációkutatás-kérdőívének módszertani háttéréről részletesen a 6.3.2. alpontban számolok be.

4.4.1. Asszociációs típusok

Dóczi és Kormos (2016:89) megállapítása szerint az asszociációkutatások azért kerülhettek a figyelem középpontjába az idegen nyelvi mentális lexikon vizsgálatainak során, mert a lexikon hálózatának feltérképezése viszonylag könnyen és gyorsan elvégezhető szóasszociációs tesztek segítségével.

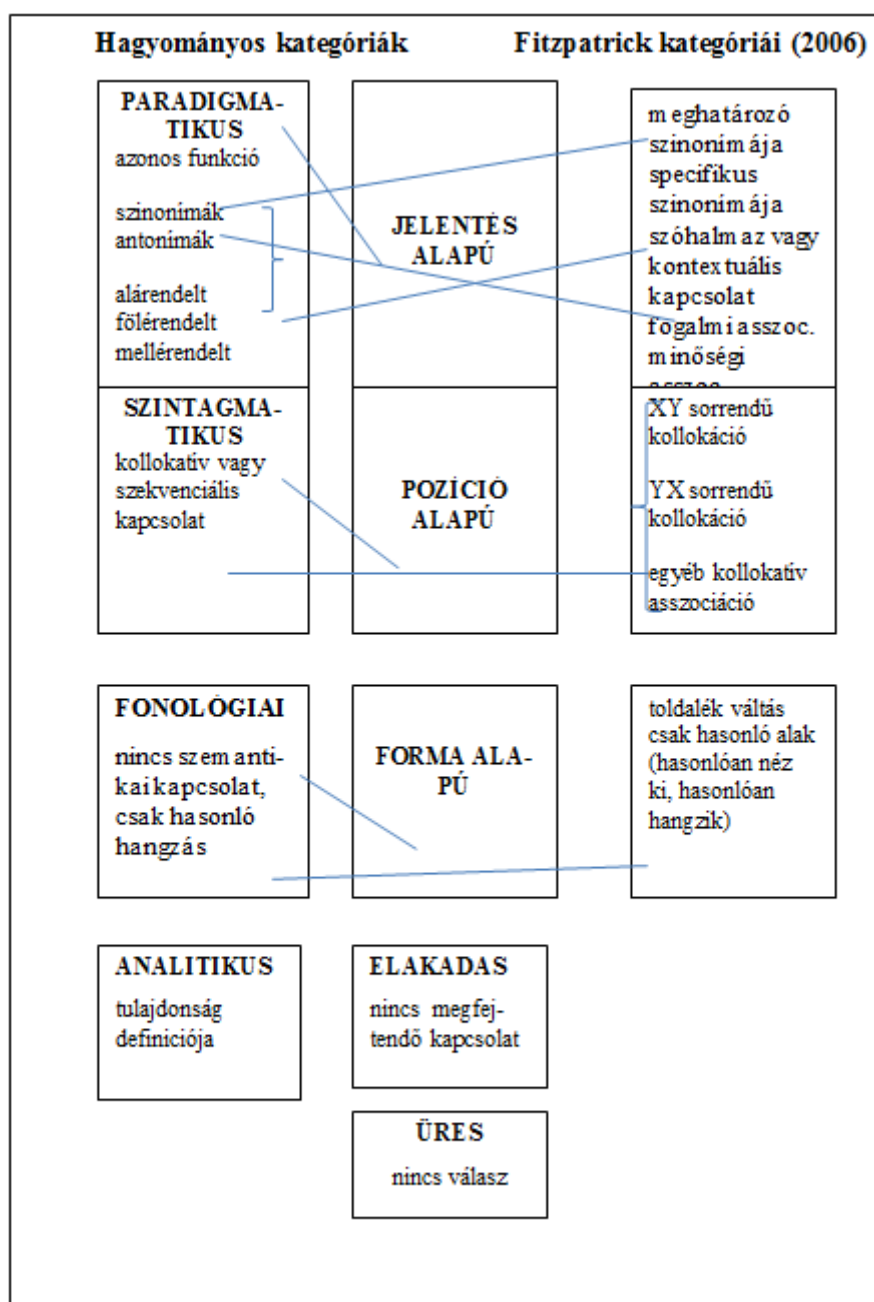
Korábbi kutatások hagyományosan az asszociációk három típusát különböztették meg: a paradigmátikus, szintagmatikus és fonológiai vagy 'clang' válaszokat (Entwistle 1966, idézi Wolter 2001). A paradigmátikus kapcsolatok a felcserélhetőségen alapszanak, az asszociáció szófaja megegyezik a hívószóéval, és főlérendelt, alárendelt, mellérendelt, szinonim vagy antonim viszonyban lehet a hívószóval. A *souffrance* (szenvedés) hívószóra érkezett *stress*, *soul*, *anxiety*, *terror*, *violence* válaszok a paradigmátikus kapcsolatok közé tartoznak. A szintagmatikus asszociációk körébe eltérő szófajú szavak tartoznak, amelyek kollokatív vagy szekvenciális alapú szókapcsolatot alkothatnak a hívószóval. A nyelv lineáris szerveződéséből következően a hívószó előtt vagy mögött helyezkednének el a mondatban. Ezért a főnévhez társított melléknév, a melléknévhez kapcsolt főnév, az igéhez kapcsolt határozószó szintagmatikus jellegű kapcsolatra utal. Szintagmatikus kapcsolatban áll az *auteur* hívószóra érkező *famous*, *publishes*, *écrire*, *ír*, *magányos*. A fonológiai asszociációk alapja a hangzás hasonlósága, jelentésbeli kapcsolat nincs a hívószó és az asszociáció között. Ennek példája a *cafardeux* melléknévre érkező *fakard*, *kardiológus*, *kalifátus*, *kettő*. Ez a típus áll a legtávolabb attól, hogy a kísérleti alany szövegben gondolkodjon.

Read (1993) a paradigmátikus-szintagmatikus-fonológiai paradigmához negyediként az analitikus asszociatív válasz típusát csatolta, melynek lényege, hogy valamilyen definícióval, leírással, metanyelvi információval válaszol a hívószóra. Analitikus kapcsolatban áll a hívószó a válaszcsoval a *serait* (lenne, volna) hívószóra aktivált *feltételes*, *létige*, *E/3*, *ragozás*, *igeidők*, *igemódok* esetében. Dóczi és Kormos szerint (2016:92) az asszociatív válaszok hagyományos – paradigmátikus, szintagmatikus és fonológiai – kategóriáinak háttérében az állhat, hogy az asszociációkutatások célja eredetileg az anyanyelvi beszélők (L1) és idegennyelv-tanulók (L2) mentális lexikonjának összehasonlítása volt. A kezdeti elképzelések szerint ugyanis a nyelvtanuló asszociatív válaszai nagyobb idegen nyelvi jártasságának kialakulásával az anyanyelvi beszélőére hasonlítanak majd.

Fitzpatrick (2006) kétlépéses osztályozása (ld. 10. ábra) másféle kategorizációt javasol, amit Dóczi (2012:56) a hagyományos felosztással vet össze. Véleménye szerint a paradigmaticus terminus jelentés alapúval való felváltása a gyakorlatban nem sok jelentőséggel bír, mert a jelentés alapú asszociáció alá sorolt kategóriák többsége megegyezik a hagyományos fogalom jellemzőivel. Bár a modell különbséget tesz közöttük, a meghatározó szinonima és a specifikus szinonima kategóriája egy adott kontextusban ugyanazt jelentheti. A mellérendelt, alárendelt és fölérendelt asszociációk valamint a meronimák (egy nagyobb egész részei) azonos lexikai halmazhoz tartoznak, és kontextuális kapcsolat jellemzi őket. A paradigmaticus és a jelentés alapú kategóriák Dóczi (2012) szerint alapvetően megegyeznek, a paradigmaticus asszociációk csakis jelentés alapúként értékelhetők. A pozíció alapú asszociáció a szintagmatikus asszociációval megegyező kategória, mert ugyancsak a kollokatív viselkedést írja le. Fitzpatricknál (2006) azonban jobban előtérbe kerül a mentális lexikon szisztematikus egységként való felfogása, mert a pozíció alapú terminus a mondat létrehozásának lehetőségét vetíti előre.

Dóczi (2012) szerint a hagyományos rendszerrel való összevetésben a legnagyobb eltérést a forma alapúság vs. fonológiai válasz jelenti. Itt nyilvánvaló, hogy az új felosztás nemcsak fonológiai, hanem ortográfiai hasonlóságot is jelent, különös tekintettel az egyetlen toldaléknyi eltérést mutató szavakra (eredeti szó +/- egy előtag vagy utótag). Csakhogy Dóczi (2012) érdekes ellentmondásra mutat rá: az *appear* hívószóra érkező *disappear* válasz a hagyományos értelmezés szerint paradigmaticus kapcsolatnak minősül, mert a két szó szófaja megegyezik. Fitzpatrick (2006) osztályozása szerint forma alapú kapcsolat, mert csak egy fosztóképzőnyi a különbség. Például az *accident* és *accidental* kapcsolata a hagyományos rendszerben szintagmatikusnak felel meg, míg a kétlépéses osztályozás szerint ismét forma alapú kapcsolatnak kellene értékelnünk. „Ez problematikus, mert minden hívószó esetében rendkívül nehéz megállapítani, hogy pontosan milyen gondolkodási folyamat vezetett az asszociáció kiválasztásához, és melyik kategória lenne a megfelelőbb. Fitzpatrick újszerű osztályozásának alkalmazhatóságára vonatkozólag további módszertani megfontolásokra lenne szükség” (a szerző ford.) – jegyzi meg Dóczi (2012).

11. ábra Asszociációs típusok (Wolter 2001 nyomán Fitzpatrick 2006, 2007, 2009, a szerző ford.)



A szakirodalomban nem találtam nyomát új rendszerezésre irányuló törekvésnek, és Fitzpatrick (2006) paradigmája alapján végzett kutatásokról vagy hozzá fűzött módszertani észrevételekről sem találtam adatokat, ezért kutatásom során a hívószavakra érkezett asszociatív válaszokat a tradicionális paradigmatis, szintagmatis, fonológiai (Entwistle 1966, idézi Wolter 2001) és Read (1993) kiegészítését figyelembe véve analitikus kategóriákba soroltam.

A tudományos előzmények tanulmányozása során megállapítottam, hogy a fenti paradigmába illeszkedő, korábbi kutatások alapján végzett asszociációkutatások a következő eredményekre jutottak L1 és L2 mentális lexikonok szerveződésével kapcsolatban. Paradigmatikus kapcsolatokat a mentális lexikon központjához közel, míg szintagmatikus asszociációkat jellemzően távolabb találunk (Wolter 2001). Noha szintagmatikus-paradigmatikus asszociációk terén az anyanyelvi beszélők és a nyelvtanulók is mutattak eltolódásokat, a nyelvtudás fejlődésével a szintagmatikus válaszok számának növekedése figyelhető meg (Zareva 2007). A fonológiai kapcsolatok a mentális lexikon perifériáján jellemzőek, a beszélő vagy nyelvtanuló alacsonyabb szintű szóismerete lazább kapcsolatokat feltételez a mentális lexikon egyéb elemeivel. A fonológia tehát fontosabb szerepet játszik az L2 mentális lexikon szerveződésében, mivel az anyanyelvi L1 lexikon kapcsolatai stabilabbak. A fonológiai válaszok száma a nyelvi szint növekedésével csökken (Eszenyi és Dóczy 2018). A jól ismert szavak eltérő típusú asszociatív válaszokat váltanak ki az L1 és az L2 mentális lexikonban, miközben a kevésbé ismert szavakra hasonló típusú válaszok érkeznek (Wolter 2001, Zareva és Wolter 2012). A lexikon központja körül nagyobb számú kapcsolat alakul ki, mint a perifériáján, ebből következően L1 és L2 hálózatainak szerveződése feltételezhetően eltér egymástól. L1 mentális lexikon szókészletének szavai erősebben kapcsolódnak egymáshoz, mint L2 szavai (Wilks és Meara 2002).

A kétnyelvű beszélők és a nyelvtanulók mentális lexikonjának működése több kutatás témája volt az elmúlt években. Fordítóhallgatók mentális lexikonjának kapcsolatairól ismereteim szerint csupán egy kutatás számol be. Eszenyi és Dóczy (2018) tanárszakos és fordítós szakos hallgatók L1 és L2 mentális lexikonjának kapcsolatait és szókinccsmélységét összehasonlító vizsgálata a fordítóhallgatókkal kapcsolatban a következő eredményekre jutott. Az angol (L2) hívószavakra nagy arányban érkezett anyanyelvi (L1) válasz ami arra utal, hogy a hallgatók mentális lexikonja elsősorban fordításokat aktivált. A szintagmatikus asszociációk aránya magas volt, a kollokatív válaszok a nyelvtudás magas szintjére utaltak. A kutatás résztvevői számára kifejezett nehézséget okozott a terminusok felismerése. Eszenyi és Dóczy (2018) kutatását vizsgálatom közvetlen előzményének tekintem. Ugyanakkor fontosnak tartom kiemelni, engem a fordítóhallgatók második idegen nyelvének (L3) kapcsolatai valamint az első idegen nyelv megjelenése és szerepe, illetve mindennek a fordítási teljesítményre gyakorolt esetleges hatása foglalkoztatott.

5. A fordítói monitor működésének vizsgálata fordítóhallgatóknál

5.1. Kutatási előzmények

A fordítóhallgatók fordítási performanciája és mentális lexikonjának működése iránti érdeklődésem alapja, hogy általános fordítástechnikát oktatók angol B, francia C nyelves mesterszakos hallgatóknak az ELTE Bölcsészettudományi Karának Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén. A szemináriumok munkanyelve a francia, a fordítások franciáról magyarra készülnek. Korábban francia B, angol C nyelves hallgatókkal dolgoztam, és kezdetben még csak intuitív módon, de alapvető eltéréseket figyeltem meg a francia B-s és angol B-s csoportok francia-magyar irányban készített fordításai között. Szembetűnő eltérésként értékeltem, hogy fordítási nehézséggel találkozva a francia B nyelvessék inkább a forrásnyelvhez tapadó, szó szerinti megfeleltetések mellett döntöttek, és fordításaikban legfeljebb a francia nyelv interferenciáját fedeztem fel, az angolét nem. Az angol B nyelvessék ezzel ellentétben forrásnyelvtől távolodó, kvázi-helyességű megoldásokat kerestek, fordításaikban gyakran jelentkezett az angol nyelv interferenciája. A francia munkanyelvű szemináriumokon a közvetítő nyelvként működő angol mint megértést segítő, de esetenként interferenciát okozó tényező jelent meg.

Noha a szemináriumokon a forrásnyelvi szövegek nagyobbik hányada aktualitását veszítve évről-évre cserélődik, néhány állandó, a képzés folyamatába azonos módon, azonos időben illeszkedő publicisztika is része a képzési folyamatnak, melyek javítása érdekes megfigyelésekre adott lehetőséget. Öt egymást követő évfolyam fordításaiban ugyanazok a szavak, kifejezések jelentettek kisebb-nagyobb fordítási nehézséget a fordítóhallgatók számára, ezért első megközelítésben a jelenség okára voltam kíváncsi. Kutatásom fókusza a második idegen nyelven (esetünkben: francia) fordítást tanuló, magyar anyanyelvű hallgatók monitorhasználata.

5.2. A kutatás célja, indoklása, stratégiája

A vizsgálat (a teljes kutatási folyamat első lépcsője) elvégzésével az volt a célom, hogy megfigyeljem a fordítóhallgatók fordítási folyamatait befolyásoló tényezőket: fordítói monitorjuk működését, a szó szerinti változat elvetését követő keresési stratégiáikat és a megfeleltetés során figyelembe vett fordítási egység szintjét. A fordítóhallgatók monitorhasználatának vizsgálatával a következő kutatási kérdésekre kerestem a választ.

Kutatási kérdés (1A): C nyelvről (francia: L3) A nyelvre (magyar: L1) fordítás során hogyan kezelik a hallgatók az anyanyelvi mentális lexikon által felkínált első, szó szerinti változatot? A szó leggyakoribb jelentésének kontextus nélküli, leggyakoribb célnyelvi megfelelője mellett döntenek, vagy további jelentéseket keresnek?

Kutatási kérdés (1B): Amennyiben a fordítóhallgatók további jelentéseket keresnek, meddig (hányadik szótári jelentésig) folytatják a keresést?

Kutatási kérdés (1C): A szó, a szókapcsolat, a mondat, az adott szövegrész vagy a szöveg egésze az a kontextuális szint, ahol a végső fordítói döntés megszületik?

Angol B nyelvességeknek tartott fordítástechnika szemináriumok során szerzett tapasztalataimra alapozva a következő hipotéziseket fogalmaztam meg.

Hipotézis (1A): C (L3) nyelvről A nyelvre (L1) fordítás során kevés szó szerinti megfeleltetés várható. A fordítóhallgatók elvetik az anyanyelvi mentális lexikon által felkínált első, szó szerinti változatot és további jelentéseket keresnek.

Hipotézis (1B): A fordítóhallgatók továbbkeresnek a kontextus nélküli leggyakoribb célnyelvi megfelelőnél, de gyakran nem jutnak el az elfogadható fordítás kritériumát teljesítő megfeleltetésig.

Hipotézis (1C): A lexikai egységek célnyelvi megfeleltetése során legtöbbször a szó vagy szókapcsolat szintjét figyelembe vevő döntéseket hoznak, de néha a mondat vagy a szöveg szintjére is feljebb lépnek.

A fordítóhallgatók stratégiáira vonatkozó elképzeléseimet egyrészt a hallgatói fordítások javításának több éves gyakorlata, másrészt a képzési folyamat egymást követő lépéseinek ismerete alapozta meg. A hipotézisek megfogalmazása és az elemzés során figyelembe vettem, hogy mire a kutatásban elemzett publicisztika sorra kerül, a hallgatók olyan alapvető ismeretekkel rendelkeznek, melyek birtokában célnyelvi megfeleltetéseiket több különböző, a fordítói döntést befolyásoló tényező figyelembevételével tudják kialakítani. Képesek arra, hogy megállapítsák a szöveg típusát, műfaját, meghatározzák a regiszterét, a retorikai funkcióját, ismerjék a forrásnyelvi szöveg szintaktikai és szemanti-

kai jellemzőit, a célnyelvi normákat és figyeljenek a fordítási megbízásra, valamint a célnyelvi olvasó feltételezhető elvárásaira, esetleges speciális igényeire.

5.3. Módszerek

5.3.1. A vizsgálatban résztvevő személyek

A kutatásban 46 fordítóhallgató vett részt. Mindannyian az ELTE Bölcsészkarának Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén, Fordító és tolmács mesterszakon tanultak 2014-2019 között, öt egymást követő évfolyamban. A hallgatók magyar anyanyelvűek (A nyelv), első idegen nyelvük az angol (B nyelv), amelyből a bemeneti követelményeknek megfelelően államilag elismert felsőfokú C típusú (C1) nyelvvizsgálattal rendelkeznek, második idegen nyelvük a francia (C nyelv), amelyből államilag elismert középfokú C típusú (B2) nyelvvizsgálattal rendelkeznek. Első idegen nyelvüket többségük 10 éves kora körül, az általános iskola 4. osztályában, minimálisan heti 3 órában kezdte el tanulni, és egy-, illetve kéttannyelvű gimnáziumokban folytatták. Alapképzésüket a legkülönbözőbb képzési területeken, főiskolai és egyetemi szintű szakokon végezték. Sokan közülük anglisztika, amerikanisztika alapszakot végeztek. Második idegen nyelvüket, a franciát legkésőbb a gimnázium 9. osztályától kezdték tanulni. Többük minor szakja a francia volt.

5.3.2. A fordítóhallgatók képzési háttere

A kutatás résztvevőinek nyelvi és szakmai háttere elválaszthatatlan a képzésüket biztosító intézménytől. A képzőhely, a bemeneti követelmények és a képzés szerkezetének rövid áttekintésével az a célom, hogy tovább finomítsam a fordítóhallgatók kategóriájának értelmezési kereteit.

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén bármely alapképzés után lehet fordító és tolmács mesterszakra jelentkezni, a képzésbe való bekerüléshez első idegen nyelvből (B nyelv) felsőfokú, második idegen nyelvből (C nyelv) középfokú nyelvvizsgálatra van szükség. A tanszéken a 2009-2010-es tanévben indult meg az első kétéves és két idegen nyelvű mesterképzés Y modellje, melynek keretében az első év után elágazik a fordítás és tolmácsolás oktatás. Az FTT 2011-ben tagja lett az European Masters in Translation (EMT) hálózatnak, amely az európai egyetemeken zajló fordítóképzések harmonizálásának célját tűzte ki maga elé (Klaudy 2013). Ez egyben azt is jelenti, hogy

képzési programját az európai partnerségi program számára kidolgozott és folyamatosan megújuló EMT fordításiskompetencia-modellek alapozzák meg.

A négy féléves mesterképzés célja olyan fordítók és tolmácsok képzése, akik képesek szakszerűen ellátni az írásbeli és a szóbeli nyelvi közvetítés feladatát idegen nyelvről magyarra és magyarról idegen nyelvre. Az írott vagy hallott forrásnyelvi szöveget tartalmilag pontosan és nyelvileg helyesen vissza tudják adni a célnyelven, tájékozottak a forrásnyelvi és célnyelvi országok, valamint az Európai Unió országainak politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális életével kapcsolatban, és ismerik a nyelvi közvetítés etikai és retorikai szabályait. A szakra A (magyar), B (angol, francia, német, kínai), valamint C (angol, francia, német és holland) nyelvi kombinációban lehet jelentkezni (Klaudy 2013).

A képzést csak azok tudják sikeresen elvégezni, akik anyanyelvi szinten tudnak magyarul, egy felsőfokú C típusú és egy középfokú C típusú államilag elismert vagy azal egyenértékű nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkeznek az angol, francia, német, kínai vagy holland nyelvek közül, eltérő nyelvekből. A jelentkezéshez teljes kreditérték beszámításával vehető figyelembe bármely képzési területhez tartozó alapképzési szak, valamint a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény szerinti bármely főiskolai vagy egyetemi szintű szak. A fordítás elméleti háttérét megalapozó tárgyak között a Bevezetés a fordítás elméletébe, Bevezetés a fordítás gyakorlatába, a Fordítók és tolmácsok szakmai fóruma, A fordítás magyar nyelvhelyességi kérdései, Nemzetközi szervezetek, Európai tanulmányok, Jogi alapismeretek, Gazdasági alapismeretek szerepelnek. A fordítóképzés gyakorlati tárgyai a Fordítástechnika BA, AB, CA, a Kontrasztív országismeret, Számítógépes fordítástámogatás. A fordítói szakirány választását követően pedig a Gazdasági szakfordítás BA, AB, CA, a Jogi szakfordítás BA, AB, CA, a Szakmai terminológia fordítóknak, a Szakmai gyakorlat fordítóknak és az Irányított önálló laborfoglalkozás fordítóknak (Klaudy 2013).

A program első két félévében zajló Fordítástechnika kurzus szemináriumain a hallgatók a fordítás gyakorlati alapjait sajátítják el AB, BA és CA irányban. Klaudy (2005:57) megállapítása szerint a fordításhoz minimálisan három dolog szükséges: nyelvtudás, tárgyi tudás és fordítói készség. A kurzus célja a percepciós készségek, a produktív készségek és az átváltási készség fejlesztése. Zachar (2013) szerint a kezdő fordítók percepciós nehézségei abból fakadnak, hogy még nem rendelkeznek globális szövegértési stratégiákkal. A produktív készségek fejlesztése az anyanyelv és az idegen nyelv mondat- és szövegszerkesztési sajátosságainak megismerésén, az átváltási készségek fejlesztésén

tése pedig a célnyelvi eszköztár tudatosabb és invenciózusabb használatának ösztönzésén keresztül valósulhat meg (Klaudy 2005:58).

AB irányban a képzés kezdeti szakaszában a nyelvi lektorok által irányított nyelvfejllesztés (szókincsbővítés, szövegépítési stratégiák, retorikai ismeretek) kapja a nagyobb hangsúlyt. BA és CA irányban pedig az összefüggő, különféle típusú szövegek fordítása és a célzott fordítástechnikai gyakorlatok. Az összefüggő szövegek egy része – legalábbis kezdetben – publicisztika, mert az újságcikkek révén nem csak aktuális háttérismeretek megszerzésére, szókincsbővítésre, stiláris sajátosságok megismerésére nyílik lehetőség, de a fordítók mindennapi gyakorlatához néha hozzátartozó sajtófordítási helyzetek gyakorlására is. A célzott fordítástechnikai feladatok keretében a félrefordítások, reáliák, terminusok, címek, idézetek, rövidítések, interferenciajelenségek, névelőhasználat, neologizmusok témaköreivel foglalkoznak a hallgatók (Zachar 2013).

A Fordítástechnika BA (franciáról-magyarra) gyakorlati tárgy 2 féléves, 4 kredites kötelező tárgyként szerepel a képzési programban. A kurzus célja a legtágabb értelemben vett fordítói készségfejlesztés: a fordítási utasítások értelmezése, fordításelőkészítés, átváltási műveletek, fordítói stratégiák, dokumentáció, célnyelvi és forrásnyelvi nyelvfejllesztés, terminológia, magyar nyelvhelyességi kérdések, utószerkesztés. Ezeken kívül minden olyan tudás és ismeret közvetítése, ami megelőzi, kíséri és követi a fordítás folyamatát. Köztük a fordítói munka sokrétűségének megismerése (a fordító társadalmi szerepe, a fordítás etikai kérdései, a piac aktuális igényei, fordítási megbízásokkal kapcsolatos gyakorlati tudnivalók, kommunikáció a megbízóval, gazdaságossági kérdések, önellenőrzés stb.). Mindezt különböző műfajú, lehetőség szerint aktuális tematikájú, változatos stílusú és terjedelmű, de legfőképpen sokrétű fordítási nehézségeket felvonultató szövegek fordításán keresztül és ahhoz kapcsolódva sajátítják el a hallgatók.

A fordításokat a hallgatók fordítás-előkészítést követően határidőre, a megbízói elvárások, formai és egyéb követelmények, értékelési szempontok ismeretében készítik el. A fordítások értékelése minden esetben a sikeres és sikertelen fordítói döntések közös elemzésével párhuzamosan történik. Az első félév kezdetén a fordításokhoz párhuzamos szövegeket tartalmazó terminológiai jegyzék is készül, ami a hallgatók szövegértésével, szótárhasználati szokásaival és keresési stratégiáival kapcsolatos reflexiókra ad lehetőséget az értékelő szemináriumokon.

5.3.3. A vizsgálati eszköz

A kutatást egy általános pszichológiai témájú francia forrásnyelvi szöveg magyar fordításának segítségével végeztem. A vizsgált szöveg a *L'Express* című folyóirat Pedagógia rovatában 2014. szeptember 23-án jelent meg *Plus d'un tiers des 6–18 ans est en souffrance psychologique* (A 6–18 éves francia fiatalok harmada pszichés problémákkal küzd) címmel, a terjedelme 681 leütés (ld. Melléklet A forrásnyelvi eredeti és Melléklet B egy lehetséges célnyelvi változata). A szöveg az UNICEF megbízásából készített kutatás eredményei alapján elemzi a francia serdülők lelki problémáinak hátterét. A szerző célja az olvasók tájékoztatása, a friss kutatási eredmények ismertetése, és ezeken keresztül a társadalom figyelmének felhívása a kutatás során regisztrált helyzetre. A forrásnyelvi szöveg műfaját tekintve publicisztika, ennek megfelelő stílusban, művelt köznyelven íródott, alig néhány pszichológiai, szociológiai valamint statisztikai terminus található benne. Alá- és mellérendelő többszörösen összetett mondatok alkotják. Pontos, tárgyilagos megfogalmazás jellemzi, megállapításait statisztikai adatokkal támasztja alá. A forrásnyelvi változat a Melléklet A szövege, egy lehetséges célnyelvi változat a Melléklet B szövege.

Ezzel a szöveggel 2014 óta az első félév végén, a második félév elején dolgoznak a hallgatók, amikor több aktuális tematikájú, rövidebb terjedelmű, kevesebb fordítási problémát tartalmazó szöveg fordításán túlvanak már, megismerték a fordítás-előkészítést, tisztában vannak a terminológiai kutatás és az utószerkesztés fontosságával, és a fordításaik formatív értékelését kézhez kapva elemző megbeszéléseken vettek részt. Ez az első olyan publicisztika a félévben, amely pontosan körülhatárolható szakterületek terminusait tartalmazza elsősorban pontos megfogalmazást és szakszerű megfeleltetéseket kíván a fordítótól, a megfeleltetésekhez pedig alapos terminológiai előkészítésre, kontextusvizsgálatra, párhuzamos szövegek segítségével megszerezhető háttérismeretekre van szükség.

A fordítást megelőző szemináriumon a következő, szöveggel kapcsolatos adatok összegyűjtésére kerül sor irányított kérdések alapján. *Az eredeti mű adatai:* a szerző, a szerző rövid bemutatása, cím, alcím, lelőhely, évszám, oldalszám, kiadó, a kiadás helye, ideje, utalás a szöveg keletkezésének körülményeire. *A szöveggel kapcsolatos megállapítások:* a szerző célja, a várható célcsoport, a szöveg térbeli, időbeli elhelyezése, az érintett szakterületek, a szöveg rövid összefoglalása, a szöveg nyelvezetének, stílusjegyeinek rö-

vid jellemzése. *A megrendelő célja és elvárásai:* minden esetben a fordítás megjelentetése és a célnyelvi olvasók elvárásainak megfelelő szöveg létrehozása.

A kulcsszavak: a hangsúlyos szerepű lexikai elemek, terminusok a szövegben.

A fordítás előkészítésében, a kulcsszavak kijelölésének, néha a szöveg rövid írásbeli összefoglalásának, a nyelvezet jellemzésének fontos szerep jut, mert a forrásnyelvi szöveg értelmezése, hangsúlyviszonyainak felderítése, logikai felépítésének tanulmányozása és a megfogalmazás jellegzetességeinek ismerete elősegíti a fordító stratégiájának kialakítását. A fordítás-előkészítés során egyes évfolyamok terminológiai listát készítettek. A terminológiai lista a forrásnyelvi szót, célnyelvi megfeleltetését, a tárgykör megnevezését, az adott szó definícióját vagy kontextusbeli előfordulását, a definíció vagy kontextusbeli előfordulás forrását és az utóbbi években az ekvivalencia C és A nyelvi megfelelő közötti szintjét (részleges ekvivalencia, teljes ekvivalencia, ekvivalencia hiánya) tartalmazza.

A fordítás szempontjából nem elhanyagolható a szótárhasználat kérdése. A vizsgált öt évfolyamból csak három mellékelte a fordításhoz terminológiai jegyzéket, ezért a keresés forrásairól csak részleges ismereteim vannak.

A 2014/2015-ös csoport (10 fő) forrásai az összes keresett jelentésre vetítve:

37,5% Linguee (angol-francia, francia-angol internetes szótár),

37,5% párhuzamos szövegek,

22,5% wikipedia.fr,

2,5% Glosbe (angol-magyar, magyar-angol internetes szótár).

A 2015/2016-os csoport (10 fő) forrásai az összes keresett jelentésre vetítve:

48% párhuzamos szövegek,

23% Linguee,

10,6% EUR-Lex (24 nyelvű uniós jogi szövegeket tartalmazó korpusz),

6% wikipedia.fr

5% wordreference.com (többféle nyelvpár online szótára),

5% Francia-Magyar Kéziszótár (Bárdosi V., Szabó D.2016),

3% europarl.europa.eu. (az Európa Parlament portálja),

A 2018/2019-es csoport (8fő) forrásai az összes keresett jelentésre vetítve:

37% Larousse.fr (online enciklopédia és szótár),

15% szótár.net (az Akadémiai Kiadó egy- és kétnyelvű szótárai),

15% párhuzamos szövegek,
13% wikipedia.fr,
13% L'internaute (francia egynyelvű online szótár),
6,5% europarl.europa.eu.

Látható, hogy a hallgatók elsősorban angol-francia kétnyelvű, illetve francia egynyelvű online szótárak és párhuzamos szövegek segítségével igyekszenek közelebb kerülni az ismeretlen forrásnyelvi lexikai elemek jelentéséhez. A fordításokat a hallgatók minden évfolyamban egy hét alatt készítették el.

5.3.4. A vizsgálat menete

A kutatás során tíz szó és szószerkezet megfeleltetéseit vizsgáltam, amelyek az egymást követő évfolyamok fordításaiban tendenciózusnak tűnő nehézséget jelentettek a hallgatók számára. Ezek a következők voltak: *souffrance* (*psychologique*), *serait* (*en état de souffrance*), *cafardeux*, *privation* (*matérielle*), *des adolescents*, *traverser des phases* (*d'apathie*), *les auteurs* (*de l'enquête*), *un indice* (*global*), *telle que* (*définie*), *réseaux sociaux*. A megfeleltetéseket elfogadhatónak (lehetséges megfeleltetés) vagy hibásnak értékeltem, utóbbi kategórián belül pedig súlyos vagy kritikus hibaként osztályoztam. A hibás átvitelek közelebbi vizsgálatával a fordítói monitor működésére utaló jeleket kerestem, és az elvetett szó szerinti megfeleltetéstől a végső döntésig vezető fordítói stratégia lépéseit követtem nyomon.

Hibatipológiámat az oktatás során alkalmazott formatív értékelést elvetve, vizsgálati céljaim és a fordítói gyakorlat szem előtt tartásával az információ átvitelére alapoztam, és azt vizsgáltam, hogy a fordítóhallgatók megfeleltetései mennyiben hiúsítják meg az üzenet átvitelét. Ehhez a döntéshez a kutatáshoz választott szöveg típusa is hozzájárult, amennyiben az egyértelműen az információközpontú szövegek közé sorolható. Klaudy (2005:79) az információátvitel alapján háromféle hibatípust különböztet meg: 1. a fordításban más van, mint az eredetiben, 2. a fordításban több van, mint az eredetiben, 3. a fordításban kevesebb van, mint az eredetiben. Williams (2009) kritikus, nagy és kis hibákat különböztet meg. A fordításszolgáltató cégek döntő többsége háromszintű értékelést használ: kritikus, súlyos, és kis hibákat különböztet meg (Mohácsi-Gorove 2014). Míg a kritikus hibák lehetetlenné teszik az üzenet megértését, súlyosnak minősülnek azok a hibák, amelyek zavarják vagy nehezítik a szöveg megértését, illetve félreértéseket okozhatnak. A kis hibák enyhébb, az olvasó számára érzékelhető, bizonyos mértékig zavaró, de

az információ átvitelét nem befolyásoló hibák. A kiválasztott tíz szót és szószerkezetet tehát abból a szempontból elemeztem, hogy 46 fordításból hány esetben valósult meg sikeresen az üzenetátvitel, és hány esetben valósult meg kritikus/súlyos fordítási hibát eredményezve.

Az egyes szavak, szószerkezetek megfeleltetések vizsgálatakor azt is meghatároztam, melyik szinten (szó, szókapcsolat, mondat, szöveg) jelentkezik az átváltási kihívás, vagyis hol nyilvánulnak meg a sikeres üzenetátvitel megvalósításához szükséges információk, kontextuális jelzések. A sikeres, nem szó szerinti üzenetátvitelt eredményező megfeleltetések esetében automatikusan azt feltételeztem, hogy a fordítóhallgatók többségének fordítói monitorja működésbe lépett, mert a mentális lexikon által elsőként felkínált szó szerinti változattól eltérő, a szókapcsolat, a mondat vagy a szöveg kontextusát figyelembe vevő megoldások születtek. A jelentősen nagyobb számú sikertelen, kritikus/súlyos hibát eredményező üzenetátvitelnél az adott hibás megfeleltetés vizsgálatával igyekeztem megállapítani, hogy feltételezhetően működött-e a fordítói monitor, vagyis a fordító elkerülte-e a szó szerinti fordítást, és ha igen, milyen tényezők játszhattak közre abban, hogy a szó szerinti megfeleltetéstől eltávolodva végül mégsem jutott el a sikeres átvitel megvalósulásáig. A fordítói monitor feltételezhető működését az egyes lexikai elemekre vonatkozóan + jellel jelöltem a táblázatban. Azokat a lexikai elemeket, amelyek esetében azt feltételeztem, hogy a fordítói monitor a fordítóhallgatók többségénél nem lépett működésbe, vagy a fordítóhallgatók többsége figyelmen kívül hagyta a jelzését, – jellel láttam el.

5.4. Eredmények

A tíz kiválasztott szó, szókapcsolat megfeleltetésére vonatkozó kutatás során megállapítottam, hogy mindent összevéve a fordítóhallgatók a 460 megfeleltetésből 366 esetben nem a leggyakoribb, kontextus nélküli megfelelőket alkalmazták. A fordítói monitor fétélezhetően jelzett, a sikeres megfeleltetések száma mégis csak 248, míg a súlyos hibák száma 74, a kritikus hibáké 138 volt. A 94 szó szerinti megfeleltetés 52%-a tartozott a súlyos/kritikus hiba kategóriába.

1. táblázat Szövegértés vizsgálat

VIZSGÁLT SZAVAK a szövegbeli előfordulás sorrendjében	SIKERES ÜZENET ÁTVITEL	SÚLYOS/ KRITIKUS HIBA	ÁTVÁLTÁSI KIHÍVÁS SZINTJE	MONITOR
1. souffrance psychologique	32	14	szöveg	+
2. serait (en état de souffrance)	8	38	mondat	–
3. cafardeux	38	8	szó	+
4. privation (matérielle)	13	33	szókapcsolat	–
5. des adolescents	32	14	szó	+
6. traverser des phases d'apathie	10	36	mondat	–
7. les auteurs de l'enquête	30	16	mondat	+
8. un indice (global)	31	15	szókapcsolat	+
9. telle que définie	13	33	szöveg	+
10. (les réseaux) sociaux	32	14	szókapcsolat	+

Először nézzük meg azokat a lexikai elemeket, amelyek esetében szó szinten jelentkezik az átváltási kihívás. A szó szintű átváltási kihívást olyan fordítási nehézségként értelmeztem, melynek megoldása nem igényli, hogy a fordító jelentésfelbontással, körülírással, betoldással, jelentés-összevonással, antoním fordítással éljen, mert a szótárban szereplő jelentések egyikének kiválasztásával sikeres üzenetátvitel valósítható meg.

1. *cafardeux*: Tsz. hn. melléknév.

(1a) A forrásnyelvi mondat: *Ils se déclarent **cafardeux**, apathiques, ou manquent de confiance en eux...*

(1b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: **Depisnek**, közönyösnek mondják magukat, vagy éppen önbizalom-hiányosak.

A szó szótári jelzete: argó (Eckhardt, Oláh 2005) *familier* azaz kötetlen, bizalmas szóhasználat (www.larousse.fr). Lehetséges jelentései az adott szövegben: *depis*, *morc*,

letört, savanyú, elkámpicsorodott, elkenődött, lelombozódott. Noha a megoldások többsége (38) üzenetátvitel szempontjából sikeresnek mondható: *lehangolt (12), búskomor (7), levert (4), rosszkedvű (3), depressziós (3), mélabús (2), melankolikus (2), komor (1), kedvetlen (2)*, a teljes ekvivalencia egy fordításban sem valósult meg. Feltételezésem szerint a *triste* (szomorú) melléknév mint közvetlen szövegkörnyezet és a fordítói monitor jelezhetette a fordítók többsége számára, hogy a szó szerinti megfeleltetés ebben az esetben nem használható. Egyéb jelzések (szótári jelzet: arg., közvetlen kontextus (amelyből kiderül, hogy a melléknévvel a tizenévesek önmagukat jellemzik) közelebb vihették volna a hallgatókat a megoldáshoz.

2. *adolescents*: Tsz. hn. főnév.

(2a) A forrásnyelvi mondat: *Une étude qui démontre qu'au-delà des privations matérielles qui touchent 17% environ des enfants et **des adolescents**, le moral de beaucoup de jeunes français est aussi affecté par la faiblesse des liens avec l'entourage, famille, amis, et école.*

(2b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *A kutatás adatai szerint a gyerekek és **serdülők** 17%-át érintő nehéz életkörülményeken túl a szűkebb környezethez, a családhoz, a barátokhoz és az iskolához fűződő kapcsolatok gyengése is hatással van sok fiatal francia hangulatára.*

Ezt a köznevet a szövegben a mentális lexikonban tárolt első, leggyakoribb *serdülő, tinédzser, kamasz, tizenéves* terminussal fordítva sikeres üzenetátvitel valósítható meg. A sikertelen üzenetátvitel abból adódhat, hogy a fordítóhallgatók erőfeszítéseik minimalizálása érdekében az *adolescent* jelentését a közvetlenül előtte található *enfant* (jelentése: gyermek) szóval összevonva a *fiatal, kiskorú, fiatalkorú* megoldások mellett döntöttek. A különböző fejlődéslélektani szakaszok azonban ez esetben nem vonhatók össze. A *diákok* megfeleltetés is az összevonás szándékára utal, és a cikkben többször is említett 6-18 éves korosztály kétségtelenül a tanköteles korúakat jelöli, de a pszichés állapotukat vizsgáló kutatók kövekezetesen megkülönböztetik a két eltérő korcsoportot. A megoldások között szintén megjelenő és kritikus hibaként értékelt *felnőtt* a B nyelv interferenciájával magyarázható.

Az alábbi lexikai elemek a kollokációk közé sorolhatók, és mint ilyenek Bárdosi (2012:8) osztályozása alapján az átmeneti, az összeforrottság különböző fokán álló szer-

kezetek közé tartoznak. Esetükben a fordítási kihívás a szókapcsolat szintjén jelentkezett. A szókapcsolatok közül kettő terminus. Tamás (2014) meghatározásában a terminus a szakmai közösség által elfogadott, használt, azaz rögzített, elismert és terjesztett fogalmak jelölője.

3. *indice (global)*: Esz. hn. főnév, jelzős szerkezet tagja, terminus.

(3a) A forrásnyelvi mondat: *A partir de la proportion d'enfants et adolescents disant se sentir "tristes ou cafardeux" (40,4%), traverser des phases d'apathie (25,8%) et perdre confiance en eux (30,2%), les auteurs de l'enquête ont calculé un indice global de "souffrance psychologique".*

(3b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *A kutatók az önmagukat „szomorúnak vagy depisnek” (40,4%), különböző mértékben egykedvűnek (25,8%) vagy önbizalomhiányosak (30,2%) valló gyerekek és serdülők aránya alapján kiszámították a „pszichés problémákkal küzdők” általános indexét.*

A sikeres üzenátvitel a következő megfeleltetésekkel valósítható meg: jelzőszám, index, mutatószám. A fordítói monitor a fordítók többsége számára jelezte, hogy a mentális lexikon által felkínált első, leggyakoribb szó szerinti megfeleltetés a *jel*, ebben az esetben nem használható. A 46 hallgatóból 6 transzkódolást (*globális index*) alkalmazott, ami sikeres üzenátvitelt eredményezett. A 14 sikertelen átvitel (*általános kép, összesített nyomásszám, globális becslés, világjárvány, egész skála, általánosságban kimutatható, egyértelmű jegy, általános jelek, világszintű kimutató, világszintű index*) vizsgálata alapján két megállapítást tehetünk. Az egyik, hogy a hallgatók nagy része nem ismerte fel a terminust. A másik, hogy többségük a szókapcsolat elemeinek jelentéséből kiindulva próbált megoldást találni. Az *indice* kontextusba illő szótári jelentése (amennyiben nem terminológiai adatbázisban keres a fordító) az egy- és kétnyelvű szótárakban is szerkesztéstől függően a 6. hely környékén található, de a hallgatók nem folytatják addig a keresést. A *global* esetében pedig nem zárható ki a B nyelv interferenciája (az angol *global* 1. szótári jelentése: világszintű, világméretű).

4. *privations (matérielles)*: Tsz. nn. főnév, jelzős szerkezet tagja.

(4a) A forrásnyelvi mondat: *Une étude qui démontre qu'au-delà des **privations matérielles** qui touchent 17% environ des enfants et des adolescents, le moral de beaucoup de jeunes français est aussi affecté par la faiblesse des liens avec l'entourage, famille, amis, et école.*

(4b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *A kutatás adatai szerint a gyerekek és serdülők 17%-át érintő **nehéz életkörülményeken** túl a szűkebb környezethez, a családhoz, a barátokhoz és az iskolához fűződő kapcsolatok gyengesége is hatással van sok fiatal francia hangulatára.*

Lehetséges megfeleltetései az adott helyzetben: *rossz anyagi helyzet, nehéz anyagi helyzet, anyagi nehézség, nélkülözés, szociálisan hátrányos helyzet, nagy szegénység, ínség, nyomor.* A fordítók többsége a mentális lexikon által elsőként felkínált szó szerinti *anyagi nélkülözés* megoldást választotta, miközben a fordítói monitor nem jelezte számukra a redundanciát. A nélkülöz jelentése a Magyar Nyelv Értelmező Szótára szerint: NÉLKÜLÖZ ige -tem [e], -ött, -zön 1. tárgyatlan, Szükséget lát, szegénységben él. Egész életében nélkülözött.⁵

5. *(réseaux) sociaux*: Tsz. hn. melléknév, jelzős szerkezet tagja, terminus.

(5a) A forrásnyelvi mondat: *Le fait d'être une fille, la peur de l'échec scolaire et le harcèlement sur **les réseaux sociaux** augmentent les risques d'être affecté par la "souffrance psychologique" telle que définie par les auteurs de l'étude.*

(5b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *Ha az illető lány, fél az iskolai kudarctól, és zaklatás célpontja a **közösségi oldalakon**, akkor sokkal nagyobb az esélye annak, hogy a tanulmány szerzői által meghatározott „lelki problémák” valamelyikétől szenvedjen.*

A szókapcsolat célnyelvi megfelelői nagyjából 2008, a Facebook magyarországi megjelenése óta léteznek: *közösségi háló, közösségi hálózatok, internet, közösségi média, közösségi oldalak.* Nehezen találhatnánk a fordítóhallgatók mindennapi valóságához közelebb álló terminust, ezért a sikertelen üzenetátvitel számát meglepően magasnak értékelem. A mentális lexikon által minden bizonnyal elsőként felkínált transzkódolás a

⁵ Forrás: <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/>

szociális média, amit a B nyelvi *social media* interferenciája is megerősít, vagy a szó szerinti fordításból következő szociális háló kritikus hibának minősült. Ezekben az esetekben feltételezhetően a fordító anyanyelvi mentális lexikonjában keletkezett hibás kapcsolódás, vagy a fordítói monitor gyengülése okozhatta, hogy a *szociális háló* jelentése, mint az államnak a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló tevékenysége, nem merült fel. A *szociális szerepek*, *szociális kör*, a *társadalmi (zaklatás)*, *társas kapcsolatok* megfeleltetések azt mutatják, hogy a fordítóhallgatók a terminust annak elemeiből kiindulva próbálták meg értelmezni.

A mondat szinten jelentkező átváltási kihívás azt jelenti, hogy a sikeres üzenetátvitelhez a forrásnyelvi üzenet értelmezéséhez a mondat kontextusa segíti hozzá a fordítót.

6. *serait*: az être létige E/3 személyű, feltételes módú alakja.

(6a) A forrásnyelvi mondat: *Les relations avec les parents, les amis, l'école: autant de motifs d'angoisse pour les jeunes français dont plus d'un tiers **serait** en état de souffrance psychologique, d'après une étude de l'Unicef parue ce mardi.*

(6b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *Az Unicef kedden nyilvánosságra hozott kutatása szerint a francia fiatalok mintegy harmadának **lehetnek** pszichés nehézségei: a szülőkhöz, a barátokhoz, az iskolához fűződő viszony mind szorongást válthat ki a francia fiatalokból.*

A feltételes módú igealak szerepe a szövegben az, hogy relativizálja a francia serdülők lelkiállapotáról szóló tanulmány legfontosabb megállapítását. A kutatási eredmények óvatos kezelésének szükségességét számos cikk emelte ki a tanulmány publikálása körüli időszakban, következésképpen a feltételes módot különösen fontos jelentéshordozóként kell értékelnünk. Az igealakot minden hallgató jól ismeri, 30 fordításban mégis kijelentő módban és jelen időben szerepelt, ami a szerző szándékát megváltoztatva, a relativizáló megfogalmazást határozott állítássá formálta. A fordítói monitor valószínűsíthetően nem jelzett, mert a fordítások többségében a szó leggyakoribb kontextus nélküli megfelelője szerepel.

7. *des phases (d'apatie)*: Tsz. nn. főnév, alárendelő birtokos szószerkezet tagja.

(7a) A forrásnyelvi mondat: *A partir de la proportion d'enfants et adolescents disant se sentir "tristes ou cafardeux" (40,4%), traverser **des phases d'apatie** (25,8%) et perdre confiance en eux (30,2%), les auteurs de l'enquête ont calculé un indice global de "souffrance psychologique".*

(7b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *A kutatók az önmagukat „szomorúnak vagy depisnek” (40,4%), **különböző mértékben egykedvűnek** (25,8%) vagy önbizalomhiányosak (30,2%) valló gyerekek és serdülők aránya alapján kiszámították a „pszichés problémákkal küzdők” **általános indexét**.*

Ebben az esetben a mondat kontextusából kiderül, hogy a kamaszkori pszichés problémák megnyilvánulási formáiról van szó. Lehetséges megfeleltetési sikeres üzenetátvitel esetén például a *különböző apátiás fázisok, az egykedvűség különböző fokozatai, a közömbösség valamely formája*. A fordítóhallgatók döntő többsége olyan megoldást választott, ami a célnyelvi olvasó számára lehetetlenné tette az üzenet megértését. 12 fordító kihagyással válaszolt a nehézségre, mások csak a szókapcsolat utótagját feleltették meg, és a *közönyösség állapotában van, kedvetlen, letörtnek érzi magát, életunt* megoldás mellett döntöttek, vagy a jelenség időbeliségét jelezve, az *olykor közömbössé válik, időről-időre egykedvű, átérték már milyen apátiába esni* szerkezetekkel fordították a forrásnyelvi szókapcsolatot. Szembetűnő, hogy a *fázis(ok)* mint leggyakoribb első jelentés, alig merül fel, az adott lelkiállapot ismétlődő, sőt fokozatbeli különbségeket mutató jellege szinte teljesen elsikkad. A B nyelv interferenciája egyértelmű, az angol *phase* első jelentése állapot, a fordítói monitor nem jelezte, hogy jó lenne tovább keresni. Ugyanakkor az anyanyelv interferenciája is felmerülhet, hiszen a fázis a Magyar Nyelv Értelmező Szótára szerint (MNYÉSZ): FÁZIS főnév -t, -ok, -a, 1. Vmely folyamatnak, történetnek egy-egy szakasza, mozzanata. A betegség végső fázisa.

8. *les auteurs (de l'enquête)*: Tsz. hn. főnév, alárendelő birtokos szószerkezet tagja.

(8a) A forrásnyelvi mondat: *A partir de la proportion d'enfants et adolescents disant se sentir "tristes ou cafardeux" (40,4%), traverser des phases d'apatie (25,8%) et perdre confiance en eux (30,2%), **les auteurs de l'enquête** ont calculé un indice global de "souffrance psychologique".*

(8b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *A **kutatók** az önmagukat „szomorúnak vagy depisnek” (40,4%), **különböző mértékben egykedvűnek** (25,8%) vagy önbizalom-*

hiányosak (30,2%) valló gyerekek és serdülők aránya alapján kiszámították a „pszichés problémákkal küzdők” általános indexét.

A lehetséges megfeleltetések például a *kutatók, a kutatást végző szakemberek, felmérést végzők, a vizsgálatot végző szakemberek*. A *tanulmány szerzői, tanulmány írói* ez esetben sikertelen megfeleltetésnek minősült, mert a forrásnyelvi mondat, amelyben a kifejezés megtalálható, a tanulmány alapjául szolgáló kísérlet gyakorlati vonatkozásait taglalja. Nem szól a vizsgálat elméleti háttéréről és tudományos leírásáról, a belőle készült tanulmányról sem. Az *auteur* a hallgatók anyanyelvi mentális lexikonjából automatikusan az elsőként megtanult, leggyakoribb jelentést, a *szerzőt, író*t hívja elő, ami az egynyelvű Larousse szótárban a 4. alak: *Personne qui fait profession d'écrire, homme ou femme de lettres; écrivain: Un auteur à succès*. A kétnyelvű akadémiai Francia–Magyar Nagyszótárban a 2. szerző(nő), író(nő), szaktudós. *les~ scientifiques*, a tudományos írók. A B nyelvhez kapcsolódva a mentális lexikonban az *author* jelentése *szerző, író*. Az üzenetátvitel szempontjából sikeres megfeleltetés az egynyelvű *Larousse* szótárban az 1. alak: *Personne qui est à l'origine de quelque chose de nouveau, qui en est le créateur, qui l'a conçu, réalisé; initiateur, inventeur: L'auteur d'une découverte*. A kétnyelvű Francia–Magyar Nagyszótárban az 1. alkotó, szerző, megteremtő. *C'est toi, l'~ de ce projet*. Te vagy a terv kitalálója/Te tervelted ki.

A szöveg szintjén jelentkező átváltási kihívás azt jelenti a fordító számára, hogy egy adott szó vagy szókapcsolat megfeleltetése és ezzel az üzenetátvitel sikeressége azon múlik, hogy a mondatnál nagyobb egység, egy bekezdés vagy a szöveg egészét hogyan értelmezi.

9. *souffrance (psychologique)*: Esz. nn. főnév, jelzős szerkezet tagja, terminus.

(9a) A forrásnyelvi mondat: *Ils en concluent que "36% des jeunes ayant participé à la consultation peuvent être considérés comme **en souffrance psychologique**", la proportion atteignant 43% chez les plus de 15 ans*.

(9b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *Ebből arra következtettek, hogy „a megkérdezett fiatalok 36%– a sorolható a **pszichés problémákkal küzdők** közé”, míg a 15 évesnél idősebbek körében ez az arány eléri a 43%-ot*.

A cikk legfontosabb terminusa. Lehetséges megfeleltetései például a *pszichés zavarok, pszichés nehézségek, pszichés problémák, lelki problémák, lelki gondok, mentális*

problémák. A fordításokból kitűnik, hogy a *souffrance* fordítása különös nehézséget okozott a hallgatóknak. Az anyanyelvi mentális lexikon elsődleges megfelelőként a *szenvedést* ajánlhatta fel, mert ez a szó elsőként megtanult, leggyakoribb jelentése. Ebből születhetett a *lelki szenvedés* vagy a *lelki válságban szenved*. A soron következő szótári jelentések a fájdalom és gyötrelem, amelyek a *lelki gyötrelmekről szenved, lelki fájdalom gyötri* megoldásokat eredményezhették. A sikeres üzenetátvitelhez a tágabb szövegkörnyezet a kérdéses pszichés állapot tüneteinek felsorolásával (*morcoság, közömbösség, önbizalomhiány*) nyújtott támpontokat, amelyek ismeretében egyértelművé válik, miért nem megfelelő megoldás a *pszichológiai bánatalom, pszichológiai krízishelyzet, lelki sérülés, pszichológiai sérülés, pszichogén fájdalmakkal küzd*. A hallgatók nem lépnek fel a szöveg szintjére, szó szinten keresnek megoldásokat.

10. *telle que* : vonatkozó névmási kötőszó, elliptikus szerkezet része.

(10a) A forrásnyelvi mondat: *Le fait d'être une fille, la peur de l'échec scolaire et le harcèlement sur les réseaux sociaux augmentent les risques d'être affecté par la "souffrance psychologique" telle que définie par les auteurs de l'étude.*

(10b) Egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése: *Ha az illető lány, fél az iskolai kudarctól, és zaklatás célpontja a közösségi oldalakon, akkor sokkal nagyobb az esélye annak, hogy a tanulmány szerzői által meghatározott „lelki problémák” valamelyikétől szenvedjen.*

A vonatkozónévmási kötőszó nőnemű melléknévként ragozott alakjából is látszik, hogy a közvetlenül előtte található *souffrance psychologique* szerkezetre vonatkozik. Lehetséges megfeleltetései *a tanulmány szerzői által meghatározott, a felmérésben meghatározott, ahogyan azt a tanulmány készítői nevezik, a tanulmány szerzői által leírt*. A fordítók döntő többsége, 29 hallgató kihagyta a fordításából a szerkezetet, amellyel a cikk szerzője ismét az ijesztőnek tűnő kutatási eredményeket igyekezett finomítani: hangsúlyozva, hogy a francia fiatalok egyharmadát érintő pszichés problémák az adott kutatás keretei között értelmezendők. A hallgatók a *tel, telle que* szerkezetet elsősorban melléknévként ismerhették, amelynek 8 lehetséges jelentése közül egy sem használható a mondatban. A sikeres átvitelhez a II. köztörzsi előfordulás 6. jelentése adhat némi támpontot, de az elliptikus szerkezet sikeres megfeleltetése egy újabb lépést kívánt.

A vizsgálat során megállapítható volt, hogy a forrásnyelvi szöveg tíz lexikai eleme különböző szinteken (szó, szókapcsolat, mondat, szöveg) megnyilvánuló fordítási kihívást állított a fordítóhallgatók elé, melyre a hallgatók aktuális tudásukra, egyéni stratégiá-

ikra, korábbi fordítási tapasztalataikra alapozva válaszoltak. Végző fordítói döntéseik sikeres, súlyos hiba és kritikus hiba szintű megfeleltetéseket eredményeztek. Annak alapján, hogy egy adott szó összes megfeleltetése hány súlyos/kritikus hibát eredményezett, kiszámítható volt az adott szó kihívás indexe. (Eszenyi és Dóczi 2018). A kihívás index megmutatja, hogy egy adott lexikai egység megfeleltetése a fordítóhallgatók hány százaléka számára jelentett nehézséget.

2. táblázat Kihívás index

VIZSGÁLT SZAVAK	LEHETSÉGES MEGFELELTETÉSEK	SÚLYOS ÉS KRITIKUS HIBA	KIHÍVÁS INDEX
1. <i>serait</i>	8	38	83%
2. <i>des phases</i>	10	36	78%
3. <i>la privation</i>	13	33	72%
4. <i>telle que</i>	13	33	72%
5. <i>les auteurs</i>	30	16	35%
6. <i>un indice</i>	31	15	33%
7. <i>des adolescents</i>	32	14	30%
8. <i>la souffrance</i>	33	13	28%
9. <i>sociaux</i>	35	11	24%
10. <i>cafardeux</i>	38	8	17%

5.5. Összegzés

A szavak, szókapcsolatok szintjén zajló fordítás jelenségét számos kutató megfigyelte már (Komisszarov 1973, Ivir 1981, Newmark 1981, Klaudy 1994, Laukkanen 1996, Fawcett 1997). Tirkkonen-Condit (2005) a következőképpen fogalmaz: „Empirikusan bizonyított tény, hogy a fordítási feladatot a kezdő fordítók hajlamosak szó vagy szókapcsolati problémák sorozataként kezelni, amiket a szövegben való megjelenésük sorrendjében kell megoldani.” A hallgatói fordítások javítása során megfigyeltem, hogy ez a megállapítás a kezdő fordítóknál is kevesebb tapasztalattal rendelkező fordítóhallgatókra különösen érvényes. A jelenség annak ellenére létezik, hogy a fordításelőkészítés minden szakasza a szöveg összes jellemzőjének (műfaja, funkciója, regisztere, retorikai funkciója, terminusai, kohéziója stb.) figyelembevételére és az elképzelt megrendelő elvárások (célnyelvi norma, célközönség elvárásai) betartására ösztönzi a hallgatókat.

A monitorhasználatot vizsgáló kutatás során a fordításokban érthető, nem szó szerinti megfeleltetéseket találtam. A fordítói monitor a fordítóhallgatók számára is feltéte-

lehetően jelezte, hogy a mentális lexikon által felkínált leggyakoribb, kontextus nélküli megfelelő adott esetben nem használható és tovább kell keresni. A szavak, a szókapcsolatok, a mondat és a szöveg szintjén jelentkező átváltási kihívásokra azonban a fordítóhallgatók különböző mértékben súlyos vagy kritikus hiba szintű célnyelvi megfeleltetéssel válaszoltak, ami minden szóra vonatkozóan egy ún. kihívás index megállapítását tette lehetővé.

A szó szinten jelentkező átváltási kihívásra A *cafardeaux*, és az *adolescent* esetében a többség monitorja feltételezhetően jelzett, de a hallgatók egy része feltételezhetően nem vette észre a szótári jelzetet, nem figyelte a mondat kontextusát sem, vagy ha igen, azt hibásan értékelte, és engedett a B nyelv interferenciájának.

A szókapcsolati szintű átváltási kihívásokra érkezett válaszokból (*indice globale, privation matérielle, réseaux sociaux*) feltételezhető, hogy a *privation matérielle* esetében a hallgatók többségének fordítói monitorja nem jelzett, mert a szókapcsolat elemeit egyenként, a leggyakoribb szótári jelentéssel feleltették meg. A B nyelv interferenciája és az anyanyelvi mentális lexikonban érzékelhető hibás kapcsolódás is hozzájárulhatott az üzenetátvitel kudarcához. Az *indice globale* esetében a hallgatók többségének monitorja jelzett, és elvetették a leggyakoribb szótári megfelelőt, de nem ismerték fel a terminust és mentális lexikonjuk nem tartalmazta a szükséges jelentést. A *réseaux sociaux* esetében a fordítók nagyobbik fele tovább keresett a szó szerinti megfelelőnél, mert jól érzékelhették, hogy mentális lexikonjukban a szociális háló kifejezés a fogalmi réteg más eleméhez kapcsolódik.

A mondat szintű átváltási kihívásokra érkező fordítói megoldásokra (*serait, les phases d'apathie, les auteurs de l'enquête*) jellemző, hogy a fordítóhallgatók szó szinten maradva igyekeznek választ keresni a problémára, és eközben hol az anyanyelv, hol a közvetítő nyelv, hol a célnyelv interferenciája gyengítheti a monitor működését.

A szövegszintű átváltási kihívásokra (*la souffrance psychologique, telle que*) a hallgatók valószínűsíthetően szó szinten keresik a választ, és legfeljebb a 3. szótári jelentésig jutnak el. Ha a keresés eredménytelen marad, kihagyással válaszolnak a problémára, és úgy tűnik, a szöveg kontextusa túl tág egység ahhoz, hogy hatással legyen a stratégiájukra.

Az első kutatási kérdéssel [Kutatási kérdés (1A)] kapcsolatban az eredmények igazolták a feltevést, miszerint C nyelvről (L3) A nyelvre (L1) fordítás során a fordítóhallgatók többnyire kerülnek a szó szerinti megfeleltetéseket. Ennek hátterében két ok is állhat. Az egyik, hogy a mentális lexikon kontextusfüggő aktivációval válaszol a fordítási kihi-

vásra. A másik, hogy amikor a hallgatók fordítói monitorja jelez, tovább keresnek a leggyakoribb célnyelvi megfelelőnél.

A második kutatási kérdésre [Kutatási kérdés (1B)] vonatkozó feltevésem helyesnek bizonyult, mert a mentális lexikon által felkínált első, kontextus nélküli jelentést elvetve a fordítóhallgatók gyakran nem jutnak el az elfogadható fordítás (sikeres üzenátvitel) kritériumát teljesítő megfeleltetésig, aminek hátterében a kihívás szintjének függvényében, több ok is állhat. Részint az, hogy nem veszik észre a terminust és a mentális lexikonjuk nem tárolja a megfelelő lexikai elemet, részint pedig az, hogy figyelmen kívül hagyják a szótári jelzetet, nem vagy hibásan értékelik a mondat kontextusát, engednek B nyelvük interferenciájának, nem az összes lehetséges szótári jelentést vizsgálják. Amikor fordítói monitorjuk nem jelez, feltételezhető, hogy mentális lexikonjuk nem tartalmaz elegendő információt a megfeleltetéshez.

A harmadik kutatási kérdéssel [Kutatási kérdés (1C)] kapcsolatos feltevésem tévesnek bizonyult, mert szószerkezet-, mondat- és szövegszintű fordítási kihívás esetén egyaránt jellemző, hogy a fordítóhallgatók szószinten maradva igyekszenek választ adni a fordítási kihívásra, miközben a három nyelv valamelyikének interferenciája gyengítheti a monitor működését.

A fordítási nehézségeket szószinten kezelő fordítóhallgató szintén a legkisebb erőfeszítést választja, csak más értelemben, mint ahogy azt a minimax-elv (Levy 1967, Lörcher 1991) vagy Heltai (2010) a szó szerinti fordítás kapcsán megfogalmazza. Fawcett (1997) és Heltai (2010) kezdő fordítója, aki a szavak, szókapcsolatok szintjén fordít, amit aztán a mondat és a szakasz magasabb szintjeivel, illetve a regiszterrel, műfajjal, szakterülettel, szövegkonvenciókkal változó mértékben hoz összefüggésbe, feltételezhetően nagyobb fordítási tapasztalattal rendelkezik, mint a kutatás résztvevői. A fordítóhallgatók az adott fordítási feladat kivitelezése során Tirkkonen-Condit (2005) megállapításának megfelelően inkább a lexikai elemekre összpontosítottak, a fordítástámogató eszközöket pedig elsősorban információszerzésre használták.

A kutatás adatait elemezve megállapítottam, hogy a fordítóhallgatók háromnyelvű mentális lexikonjának A (L1), B (L2), C (L3) nyelvi kapcsolatai és a B nyelv interferenciájának érzékelhető hatása megválaszolando kérdéseket vet fel, melyekre egy második kutatási lépcső keretei között igyekeztem választ találni.

6. Empirikus asszociációkutatás és szókinccsmélység-vizsgálat

6.1. Kutatási előzmények

Az 5. fejezetben ismertetett kutatás során számos kérdés merült fel a hallgatók anyanyelvi (L1), B nyelvi (L2) és C nyelvi (L3) mentális lexikonjának szerkezetére, működésére és kapcsolataira vonatkozóan. Az angol közvetítő nyelvi szerepe a szemináriumi fordítási feladatok megoldásaiban és a kutatás során tapasztalt interferenciajelenségekben is megfigyelhető volt, ez pedig újabb kérdéseket vetett fel. Ezért egy következő kutatási szakaszban a kutatás első lépcsőjén a megfeleltetés sikeressége és a fordítási stratégiák szempontjából vizsgált tíz lexikai elemet hívószóként alkalmazva asszociáció- és szókinccsmélység-vizsgálatot végeztem. Arra voltam kíváncsi, hogy az egyes lexikai elemek fordításának sikeressége vagy sikertelensége megmutatkozik-e valamilyen módon a lexikai elemek mentális lexikonbeli kapcsolataiban, és a kutatás első szakaszában megfigyelt interferenciajelenségek tetten érhetők-e az asszociációkban.

A mentális lexikon nyelvi üzenetek észleléséért és kivitelezéséért felelős rendszerének vizsgálata sok kutatás témája volt az elmúlt évtizedekben. Az aktivizálható szókinccs felmérését, a szavak közti kapcsolatok tanulmányozását célzó asszociációs vizsgálatok az előhívások típusából a lexikon szervezettségéről szolgáltatnak információkat (Vargha 2010). A kétnyelvű mentális lexikon kutatásait a kétnyelvűséggel és az idegennyelvtanulással kapcsolatos mentális folyamatok megismerésének szándéka vezérelte. Az idegen nyelvi mentális lexikon felépüléséről, lexikai készletének változásairól, kapcsolatainak erősségéről a kutatók leginkább a kezdő és a haladó nyelvtanulók vizsgálatával szerezhettek tudomást.

A fordítók – nyelvtanulókétól sok szempontból eltérő – speciális csoportjának kétnyelvű mentális lexikonjáról Dóczi és Eszenyi (2018) tanár szakos és fordító szakos hallgatókkal végzett összehasonlító kutatása szolgál adatokkal. A vizsgálat – mely jelen kutatás közvetlen előzményeként említhető – jelentős különbségeket tárt fel a két csoport anyanyelvi (L1) és idegen nyelvi (L2) lexikai készletének mentális lexikonbeli kapcsolataiban és tárolásában. Ezért arra számítottam, hogy kutatásom első szakaszának eredményeit az asszociációkutatásból nyerhető adatok tovább árnyalják majd. Noha korábbi tapasztalataim az angol nyelv gyakori előfordulását detektálták a szemináriumokon, azt feltételeztem, hogy adott kísérleti körülmények között (francia munkanyelvű szeminári-

um), fordítóként gondolkodva a francia hívószavakra elsősorban francia és magyar asszociációk érkeznek majd a hallgatóktól.

6.2. A kutatás célja, indoklása, stratégiája

Szóasszociációs vizsgálattal nem csak az első (L1), hanem a második (L2) vagy esetünkben akár a harmadik nyelv (L3) mentális lexikonjának kapcsolatai is elemezhetőek. A több nyelv egyidejű használatát célzó kísérletek általában az egyes nyelveken lehívott asszociatív válaszok arányait és a hívószavak és a rájuk érkezett válaszok közti kapcsolat jellegét vizsgálják (De Groot 1993). Többszavas, a szabad asszociációs kísérletek csoportjába tartozó kutatásommal a fordítóhallgatók mentális lexikonjának szemantikai hálózataról szerettem volna képet kapni, és arra számítottam, hogy a francia hívószavakra érkező asszociációkból választ kapok a következő kérdésekre.

Kutatási kérdés (2A): Milyen kapcsolat van az anyanyelv (L1), a C1 szintű első idegen nyelv (L2) és a B2 szintű második idegen nyelv (L3) között? Megjelenik-e az első idegen nyelv az asszociációkban?

Kutatási kérdés (2B): Milyen arányokat fog mutatni az asszociációs vizsgálat az egyes kategóriák szerint? A paradigmikus (szinonima-szerű) vagy a szintagmatikus (kollokációs) asszociációk lesznek-e többségben?

Kutatási kérdés (2C): Lesz-e a fordítóhallgatók B2 nyelvi szintjén szintagmatikus asszociáció, illetve milyen esetekben jelennek meg a fonologikus és analitikus asszociációk?

A mentális lexikon kapcsolatait vizsgáló korábbi kutatások adataira, valamint Dóczi és Eszenyi (2018) kutatásának eredményeire alapozva a következő hipotéziseket fogalmaztam meg.

Hipotézis (2A): A második idegen nyelven (L3) érkező hívószavakra kizárólag anyanyelvi (L1) és francia nyelvű (L3) asszociációk érkeznek. Angol válaszcavak megjelenése az asszociációkban alig várható.

Hipotézis (2B): Többségében paradigmaticus válaszcavak várhatók.

Hipotézis (2C): A B2 szintű francia nyelvtudás mellett kevés szintagmatikus válasz érkezik.

6.3. Módszerek

6.3.1. A vizsgálatban résztvevő személyek

Az asszociációkutatást 18 fordítóhallgató részvételével végeztem, mindannyian az ELTE Bölcsészkarának Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén, Fordító és tolmács mesterszakon tanultak 2018–2020 között. A hallgatók magyar anyanyelvűek (A nyelv, L1), első idegen nyelvük az angol (B nyelv, L2), amelyből a bemeneti követelményeknek megfelelően államilag elismert, felsőfokú, C típusú (C1) nyelvvizsgálával rendelkeznek, második idegen nyelvük a francia (C nyelv, L3), amelyből államilag elismert, középfokú, C típusú (B2) nyelvvizsgálával rendelkeznek. Alapképzésüket a legkülönbébb képzési területeken, egyetemi szintű szakokon végezték. Képzési programjuk teljes mértékben megegyezett a Fordítástechnika BA tárgy előzőekben ismerttetett menetével.

6.3.2. A vizsgálati eszközök

Az adatgyűjtésre két tanévben a fordító mesterképzés első évének második félévében kérdőíves formában került sor. A vizsgálat szemináriumi keretek között zajlott, a kérdőíveket a résztvevők a Google Drive felhő tárhelyen keresztül érték el és küldték vissza. A résztvevők előzetes tájékoztatást kaptak a vizsgálat céljáról, és arról, hogy az asszociatív válaszok között nincs jó vagy rossz, továbbá hogy sem szótárat, sem internetes segédeszközt nem használhatnak.

Az általam végzett asszociációkutatás a szabad asszociációs tesztek sorába tartozik, mert a válaszcavak tekintetében nem alkalmaztam semmilyen megkötést. Többszavas válaszos kísérletemben minden hívószóra legalább öt válaszcavót vártam a résztvevőktől. Az eredmények értékelése során az ötnél kevesebb és az ötnél több asszociatív választ is figyelembe vettem. A válaszcavásra 90 perc állt rendelkezésre. Az asszociációs folyamatot esetlegesen befolyásoló tényezők közül a résztvevők szókincsének nagyságát az angol C1

és a francia B2 nyelvi szintnek megfelelő állandónak tekintetem. A Közös Európai Referenciakeret által meghatározott küszöbszint szerint a B2 erős középszinten (*Vantage* szint = erős középfok felett) 3500-3900 szóból, C1 haladó szinten (*Effective Operational Proficiency* = hatékony, működőképes nyelvtudás) mintegy 8000 szóból álló szókészlet szükséges. A témában való jártasság kérdését kizártam: minden résztvevő ismerte a francia forrásnyelvi szöveget, amelyből a hívószavakat választottam. Ebben az értelemben az előfeszítés hatása nem zárható ki. Az előfeszítés (*priming*) jelenségének lényege, hogy egy inger feldolgozását befolyásolja, ha korábban egy vele valamilyen kapcsolatban álló, másik ingert mutatunk be (Pléh, Lukács, Kas 2008). Az előfeszítés hatása – ami jelen kutatás esetében a fordítási helyzet volt, mely során a hallgatók találkoztak a hívószavakkal – nem zárható ki. A hívószavak között egy ige, hat főnév, két melléknév és egy kötőszó szerepelt. A nem kizárható változók körébe a lexikális hozzáférés egyéni sebessége, az adott asszociációs stratégiára való rátalálás ideje, az előfeltevések rendszere, az egyéni jellemzők és a pszichés tényezők tartoztak.

Az asszociációkutatást egy szókincsmélység-vizsgálattal is kiegészítettem. Céлом nem általában a fordítóhallgatók szókincsterjedelmének vagy szókincsmélységének mérése volt, és nem passzív szótudásukra voltam kíváncsi. Egy meghatározott szókészlet kapcsolatai érdekeltek a háromnyelvű mentális lexikonjukban, és az adott szókészletre vonatkozó aktív tudásukat és szókincsmélységüket kutattam. Az általam végzett szókincsvizsgálat Read (2000) paradigmája szerint a beágyazott, szelektív, részben kontextusfüggetlen mérések körébe tartozik. A teszt egy nagyobb, szövegértést vizsgáló kutatás része volt. Körülhatárolt szóismeretet mért, amennyiben a tíz itemet egy korábban lefordított szöveg legtöbb fordítási nehézséget okozó szavai közül választottam. A teszt írott formában került a hallgatók elé. A résztvevők a tesztkérdésekre a kontextus ismerete nélkül válaszoltak. Laufer és mtsai (2004) kiegészítését figyelembe véve az aktív szóismeret mérését célzó kérdések felidézést vártak a résztvevőktől. A hallgatók szóismeretét Nation (2001) definíciója alapján, Paribakht és Wesche (1997) kiegészítését figyelembe véve és a poliszmia jelenségével számolva a következő tényezők szerint mértem. Az (a) az inger-szó formája (írásbeli alakja), (b) jelentése (L1 ekvivalensei, asszociatív kapcsolatai, egyéb szavakkal való kapcsolatai) (c) grammatikai szerepe, kollokatív viselkedése (d) más szó-fajú alakjai, (f) önálló mondatba foglalása.

Az általam végzett asszociációkutatás nem a reakcióidő-méréses, lexikai döntésses és szömegnevezéses vizsgálatok körébe tartozott (ld. 3.2.2. alfejezet). A 2–4 közötti szótagszámú hívószavak egységesen, kisbetűs formájukban szerepeltek a kérdőívben. Bár a hívószavak kiválasztása sajátos szempontok szerint történt, a vizsgálat során nem hagytam figyelmen kívül az előfordulási gyakoriság lexikai felismerésre gyakorolt hatásait (ld. 3.2.2 alfejezet) sem. Ehhez az ingyenesen hozzáférhető EUREKA (1980), többnyelvű, multimodális sajtóadatbázist használtam. Az 1980 óta létező, folyamatosan frissülő korpusz sajtószövegeket tartalmaz, melyek között általános és szacikkek (*L'actualité, Les Affaires, Courrier international, Le Devoir, Le Droit, L'Express, Le Figaro, Libération, Métro, Le Monde, Le Nouvelliste, La Presse, Protégez-vous, Le Quotidien, Le Soleil, La Tribune*), televízió- és rádióadások átiratai, blogok és weblapok szerepelnek. Az EUREKA adatbázis szerint az egyes hívószavak előfordulási gyakorisága a kortárs francia forrásnyelvű publicisztikákból álló multimodális korpuszban: *telle que* 806.682, *privation* 769.715, *social* 707.428, *auteur* 560.006, *indice* 415.510, *phase* 310.196, *adolescent* 243.908, *souffrance* 211.433, *serait* 2502, *cafardeux* 364.

6.3.3. A vizsgálat menete

A hallgatókat arra kértem, hogy az empirikus szövegértési kutatásban korábban vizsgált tíz francia hívószó mindegyikére legalább öt válaszszóval reagáljanak. Az asszociációs vizsgálatot egy szókincsmélység-vizsgálat egészítette ki, amely az egyes szavak szófaji besorolását, más szófajú alakjainak felsorolását, az adott szó jelentéseinek felsorolását és a szó mondatba foglalását kérte a résztvevőktől. A kutatásban szereplő tíz szó a következő volt: *souffrance, serait, cafardeux/cafardeuse, privation, adolescent, phase, auteur, indice, tel/telle que, social/sociale*. Minden szóval kapcsolatban az alábbi adatokra voltam kíváncsi (ld. Melléklet D, *Kérdőív empirikus asszociációkutatáshoz*):

1. Milyen szavak jutnak eszébe arról a szóról, hogy ...?
2. Tudja-e, milyen szófajú ez a szó?
3. Ismeri-e más szófajú alakjait? Ha igen, kérem, sorolja fel!
4. Milyen jelentéseit ismeri ennek a szónak? Kérem, sorolja fel!
5. Kérem, írjon egy mondatot ezzel a szóval!

6.4. Eredmények

6.4.1. Az egyes nyelvek előfordulási arányai

A tíz francia hívószó 906 asszociációt váltott ki a 18 hallgatónál. Az asszociációkkal kapcsolatban először azt vizsgáltam, milyen nyelven érkeztek. Az asszociatív válaszok nyelvekre vonatkozó adatait a 3. táblázatban tüntettem fel.

3. táblázat Asszociatív válaszok száma nyelvek szerint

VIZSGÁLT SZAVAK	KIHÍVÁS INDEX (n=46)	Σ ASSZOCIÁCIÓ (n=18)	MAGYAR L1	ANGOL L2	FRANCIA L3
1. <i>serait</i>	83,00%	94	47	8	39
2. <i>des phases</i>	78,00%	87	58	8	21
3. <i>privation</i>	72,00%	96	67	4	25
4. <i>telle que</i>	72,00%	85	49	7	29
5. <i>auteurs</i>	35,00%	94	54	13	27
6. <i>indice</i>	33,00%	81	61	2	18
7. <i>adolescent</i>	30,00%	92	60	8	24
8. <i>souffrance</i>	28,00%	95	52	15	28
9. <i>social,-e</i>	24,00%	93	59	12	22
10. <i>cafardeux,-euse</i>	17,00%	89	62	12	15
ÖSSZESEN		906	569	89	248

Az anyanyelv (L1), az angol mint első idegen nyelv (L2) és a francia mint második nyelv (L3) előfordulási arányát megvizsgálva azt találtam, hogy az anyanyelven (L1) érkezett asszociációk aránya 63% volt. A válaszsavak sok esetben a hívószó különböző jelentésváltozatai voltak. Így például az *adolescent* főnévre a következő anyanyelvi ekvivalensek érkeztek asszociatív válaszként: *tinédzser*, *serdülő*, *kamasz*, *tini*, *fiatal*, *fiatal felnőtt*. Ez az adat arra enged következtetni, hogy a fordítóhallgatók szókincsének fontos aspektusa a forrásnyelvi szó különböző célnyelvi megfelelőinek ismerete. Az, hogy az asszociációk legnagyobb arányban magyar nyelven érkeztek jelentheti, hogy a fentebb említett *Mixed Model*nek megfelelően L1 és L3 mentális lexikonok között folyamatos kapcsolat van. Sőt, a fordítás mindennapi gyakorlata miatt ez a kapcsolat sokkal erősebb lehet, mint a nyelvtanulók estében, akiknél az idegennyelv-tudás erősödésével az L3 mentális lexikon lexikai elemei egyre kisebb mértékben L1-en (vagy akár L2-n) keresztül kapcsolódnak a fogalmi szinthez. Ebben az értelemben a fordítók a nyelvhasználók egy különleges csoportjába tartoznak. A második idegen nyelv (L3), a francia 27 %-ban for-

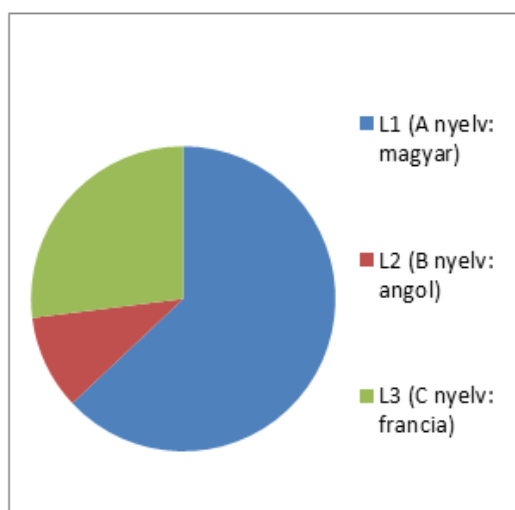
dult elő az asszociációkban, ami az anyanyelvitől eltérő mentális állapotot jelez. Az *adolescent* francia válaszcavai között szintén nagyszámú szinonimát találtam: *jeune, ado, lycéen, teenager, écolier, presque adulte, enfant*.

Ez az eredmény egyértelműen arra utal, hogy L1 és L3 mentális lexikonok között oda-visszaható kapcsolat van. Ez az eredmény összhangban van Navracsics (2007:32) lexikai ekvivalensekről szóló megállapításával, valamint Van Hell és De Groot (1988 idézi Kormos és Dóczi 2016:100) megfigyelésével, mely szerint konkrét szavak asszociatív válaszcavai között több a fordítás, mint elvont fogalmak esetén, és ebből arra következtettek, hogy a konkrét szavak együtt tárolódnak a kétnyelvű memóriában.

Az angol 10%-os aránya arra enged következtetni, hogy az első idegen nyelv (L2) jelen van a francia és magyar nyelvek által meghatározott viszonyrendszerben is. A három nyelv szókészlete tehát egyaránt, de különböző mértékben aktiválódott ebben a nyelvi helyzetben. A többnyelvű fordító fejében párhuzamosan működő és aktiválódó mentális lexikonokról tanúskodik az is, hogy az asszociációk között egy német (fonológiai) és egy latin (paradigmatikus) asszociáció is megjelent.

A nyelvek arányát az asszociációkban a 12. ábra szemlélteti.

12. ábra: Nyelvi arányok az asszociációkban



A szövegértési vizsgálat tanúsága szerint legnagyobb számban sikeresen megfeleltetett, fordítási szempontból alacsony szintű kihívást jelentő *cafardeux*, és a csaknem legnagyobb számban sikertelenül megfeleltetett, magas szintű kihívást jelentő *serait*, közel azonos számú, 89 illetve 94 asszociációt eredményezett. A fordítási nehézség szempontjából a skála két végpontján található szó magyar nyelvű (L1) asszociációinak számában

jelentős eltérést találtam: a *cafardeux* melléknévre (kihívás index⁶: 17%) 62, a *serait* igére (kihívás index: 83%) 47 anyanyelvi válasz érkezett. A kutatás e szakaszában megállapítottam, hogy az anyanyelvi mentális lexikon magas, illetve alacsony szintű aktivitása mögött a fordítási kihívás alacsony illetve magas szintje is állhat, de ennek megállapítására további vizsgálatokra volt szükség. A francia nyelvű (L3) mentális lexikon a magas szintű kihívásra magas szintű aktivitással, az alacsony szintű kihívásra alacsony szintű aktivitással válaszolt, az angol nyelvű (L2) mentális lexikon éppen fordítva, a magas szintű kihívásra kevésbé, az alacsony szintű kihívásra erőteljesebb aktivációval válaszolt, és ebben az értelemben az anyanyelvi (L1) mentális lexikkal párhuzamosan működött.

6.4.2. Az asszociációs típusok

Az egyes válaszcsoportokat ezt követően aszerint csoportosítottam, hogy a paradigmatis, a szintagmatis, az analitis vagy a fonológiai asszociációk csoportjába tartozik-e.

4. táblázat Az asszociatív válaszok típusai

VIZSGÁLT SZAVAK	KIHÍVÁS INDEX (n=46)	Σ ASSZOCIÁCIÓ (n=18)	PARADIGMATIKUS	SZINTAGMATIKUS	FONOLÓGIAI	ANALITIKUS
1. <i>serait</i>	83,00%	94	33	10	2	49
2. <i>phase</i>	78,00%	87	70	13	3	0
3. <i>privation</i>	72,00%	96	64	18	13	1
4. <i>tel,-le que</i>	72,00%	85	24	17	6	38
5. <i>auteur</i>	35,00%	94	82	7	5	0
6. <i>indice</i>	33,00%	81	71	7	2	1
7. <i>adolescent</i>	30,00%	92	78	13	1	0
8. <i>souffrance</i>	28,00%	95	77	16	2	0
9. <i>social,-e</i>	24,00%	93	16	72	5	0
10. <i>cafardeux,-euse</i>	17,00%	89	50	34	5	0
ÖSSZESEN		906	565	207	44	89

⁶ A kihívás index (Eszenyi és Dóczi 2018) megmutatja, hogy adott szó megfeleltetése a fordítóhallgatók hány százaléka számára jelentett nehézséget.

Az eredményekből kitűnik, hogy az asszociatív válaszok 62%-a paradigmaticus volt. Ez az eredmény összhangban áll Wolter (2001) megállapításával, aki szerint a paradigmaticus kapcsolatok a mentális lexikon központjához közel, a szintagmatikus, kollokáció alapú kapcsolatok pedig attól távolabb jellemzőek. Szintagmatikus asszociációk 23%-ban érkeztek. Zareva (2007) kutatásaiból tudjuk, hogy a szintagmatikus asszociációk előfordulása a nyelvtudás szintjével van összefüggésben.

A fonológiai asszociációk aránya 5%, az analitikus asszociációké pedig 10% volt. A fonológiai asszociációk szintje a legalacsonyabb nyelvi szint. Ez a szint van a legmeszebb attól, hogy a hallgató szövegben gondolkodjon. A paradigmaticus asszociációk kiemelkedő aránya és a szintagmatikus asszociációk aránya azt mutatja, hogy a fordító-hallgatók jól szervezett többnyelvű mentális lexikkal rendelkeznek.

A fenti táblázat adatai között minden asszociációs típuson belül találtam kiugró adatokat (ld. 4. táblázat, kék színnel kiemelve). A vizsgálatnak ebben a szakaszában azt feltételeztem, hogy a regisztrált eltérések a hívószó valamely tulajdonságával hozhatók összefüggésbe. A hívószavak profilját az általuk kiváltott asszociatív válaszok tükrében csak a későbbiekben (7. fejezet) ismertetem.

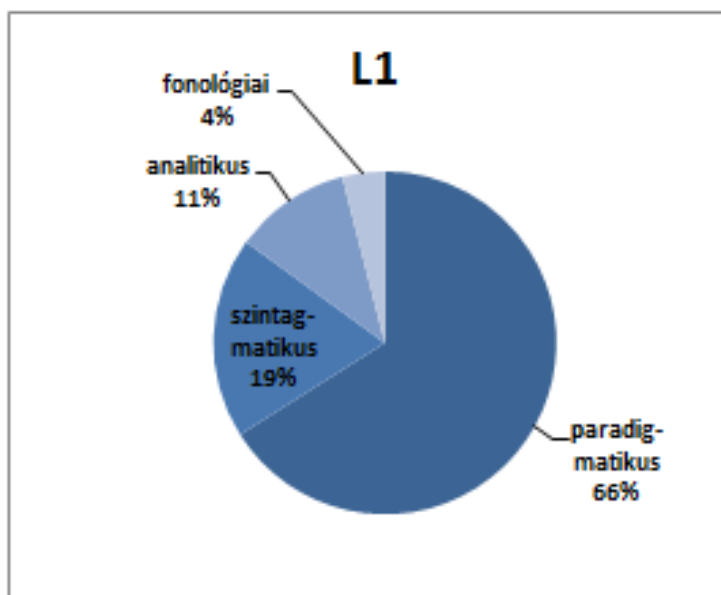
6.4.3. Az asszociációs típusok nyelvenként

A kiváltott asszociatív válaszok nyelvek szerinti arányát megvizsgálva azt látjuk, hogy mindhárom nyelven a paradigmaticus asszociációk aktíválódtak a legnagyobb arányban. A magyar nyelven született válaszcavak 66%-a, az angol nyelvű válaszcavak 61%-a, a francia nyelvű válaszcavak 54%-a volt paradigmaticus. Ez a legáltalánosabb asszociáció típus. A magyar válaszok 19%-a volt szintagmatikus, míg az angol és francia válaszokon belül ez az arány magasabb, 30%-os volt. Az L2 mentális lexikon paradigmaticus-szintagmatikus kapcsolatainak eltolódását Wolter (2001) és Zareva (2007) is megfigyelte. Wolter szerint a nyelvtanulók inkább szintagmatikus válaszokat adnak, ezért azt feltételezte, hogy idegen nyelvi (L2) mentális lexikonjukat a szintagmatikus kapcsolatok dominanciája jellemzi (Wolter 2001:61). Zareva szerint a szintagmatikus válaszok számának emelkedése az L2 mentális lexikonban, a szintaxis fejlődését mutatja, mert csak a haladó idegennyelv-tanulók képesek hosszabb egységekben, mondatokban gondolkodni.

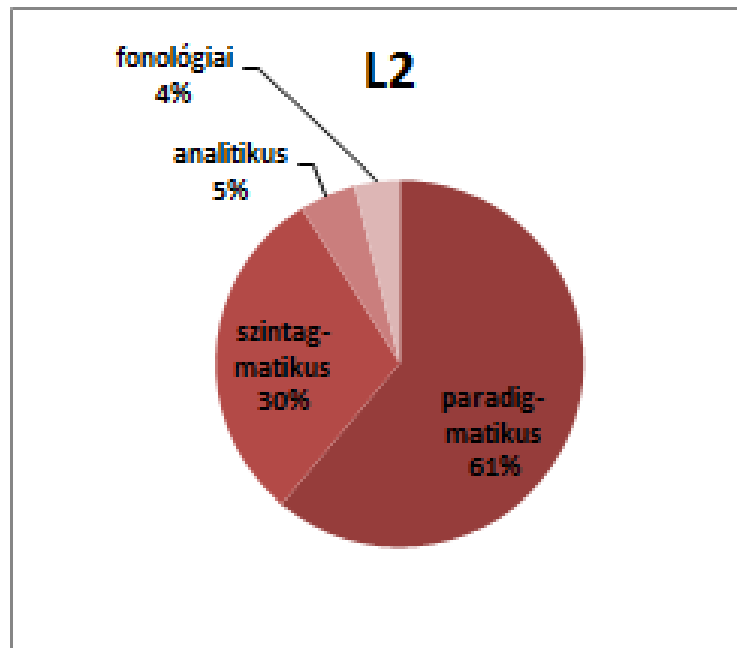
Kutatásom adatai szerint mindhárom nyelven paradigmaticus válaszok születtek nagyobb arányban, feltételezhető tehát, hogy a nyelvtudásnak azon a szintjén, ahol a fordítóhallgatók állnak, a paradigmaticus-szintagmatikus eltolódás már nem jellemző. Az a tény azonban, hogy anyanyelven (L1) sokkal kevesebb szintagmatikus válasz született, mint az első (L2) és második idegen nyelven (L3), mindenképpen jelez valamit. Feltételezhető, hogy az idegen nyelvi mentális lexikonok és/vagy az egyes nyelvek lexikai készletét tároló mentális lexikonok rendszerében a szekvenciális kapcsolatoknak nagyobb szerepük van. A fonológiai válaszok az egyes nyelveken belül a következőképpen alakultak: a magyar válaszok 4%-a, az angol válaszok szintén 4%-a, míg a francia válaszok 6%-a volt fonológiai. A fonologikus asszociációk szintje a legalacsonyabb nyelvi szint, de az idegen nyelvi lexikonok szerveződésében fontos szerepe van. Az analitikus válaszok aránya a következőképpen alakult: a magyar válaszok 11%-a, az angol válaszok 5%-a, a francia válaszok 10%-a volt analitikus.

Az asszociációs típusok nyelvenkénti eloszlását a 13–15. ábrák szemléltetik:

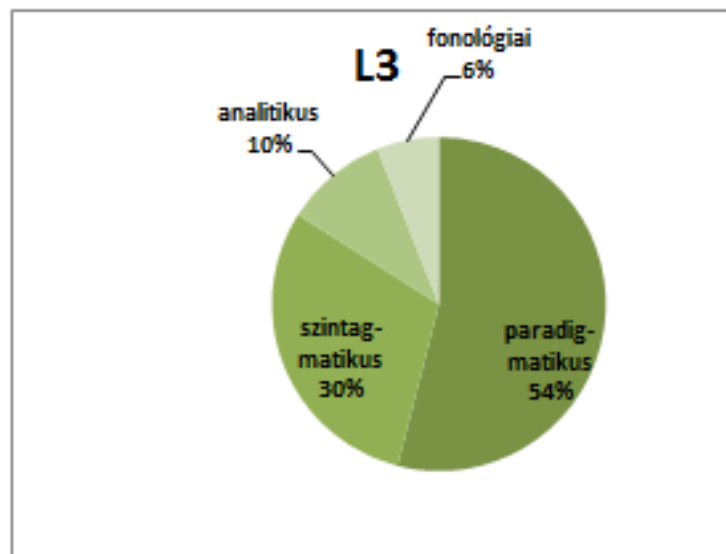
13. ábra Asszociációs típusok anyanyelven (L1)



14. ábra Asszociációs típusok angol (L2) nyelven



15. ábra Asszociációs típusok francia (L3) nyelven



Az eredményekből összességében megállapítható, hogy a paradigmaticus kapcsolatok a válaszadók anyanyelvén (L1) a legerőteljesebbek, majd az első (L2) és végül a második (L3) idegen nyelvükön. A szintagmatikus kapcsolatok terén érdekes az eltérés: anyanyelven sokkal kisebb arányú, mint a két idegen nyelven. Ez feltételezhetően a lexikai elemek tárolásának különbözőségével magyarázható. Analitikus válaszok terén az anyanyelv (L1) és a második idegen nyelv (L3) hasonló arányban aktiválódott. Analitikus válaszokat a résztvevők elsősorban a korábban fordítási nehézséget okozó hívószavak

esetében adtak, és elsősorban ebben a nyelvi relációban maradvá asszociáltak metainformációkat hordozó válaszsavakkal. A fordítóhallgatók analitikus válaszaíak aránya mindenképpen nyelvi tudatosságukat jelzi. A fonológiai asszociációk terén tapasztalható kismértékű eltérés feltételezhetően a nyelvtudás szintjével függ össze. A B2-es szintű második idegen nyelv (L3) több fonológiai asszociációt váltott ki.

6.4.4. A nyelvek asszociációs típusokon belüli aránya

Amint fentebb láthattuk, a három nyelv között csak kismértékű eltérés figyelhető meg a tekintetben, hogy milyen típusú asszociatív válaszok érkeztek a résztvevőktől, és ezek a különbségek is feltételezhetően a nyelvtudás szintjének a mentális lexikon felépítésére, működésére, kapcsolódásaira gyakorolt hatásával lehetnek összefüggésben. Az egyes asszociációs típusokon belüli nyelvi arányok vizsgálata a következő eredményeket hozta.

5. táblázat A nyelvek asszociációs típusokon belüli aránya

	MAGYAR L1	ANGOL L2	FRANCIA L3
PARADIGMATIKUS	67%	9%	24%
SZINTAGMATIKUS	51%	13%	36%
FONOLÓGIAI	57%	9%	34%
ANALITIKUS	69%	4%	27%

Az adatokból megállapítható, hogy a francia hívószavakra minden típusú asszociatív válaszból anyanyelven érkezett a legtöbb. Ez egyértelműen arra utal, hogy a megkérdezettek L3 és L1 mentális lexikonjai szoros kapcsolatokkal rendelkeznek, és – feltételezhetően a képzési háttérüknek megfelelően – fordítóként asszociáltak. A francia hívószavakra másodsorban francia válaszok érkeztek minden asszociációs típusból, és ez a két mentális lexikon közötti oda-visszaható kapcsolatra enged következtetni. Az első idegen nyelv (L2) aktivációja ebben a helyzetben kisebb mértékű, de jelen van. A szintagmatikus asszociációk terén a két idegen nyelv nagyobb arányú válaszaí az idegen nyelvi mentális lexikonok kapcsolatainak különbségeivel magyarázható.

6.4.5. Asszociációs típusok szófajonként

A szóasszociációs kísérletek eredményeit számos kutatás során szófaji szempontból is elemezték. A kutatók azt tapasztalták, hogy amennyiben nincs szófaji megkötés, úgy az aktivált szavak többsége főnév. Ezt követik az igék, de előfordulhatnak melléknevek, módosítószók, határozószók és számnevek is az előhívott szavak között (Gósy 1998).

A tíz vizsgált szóelem közül néhány kiugróan nagyszámú, meghatározott típusú asszociatív választ hívott elő, ezért fontosnak tartottam a szófaji jelleg és a kiváltott asszociációk esetleges összefüggéseiről gondolkodni. A szövegértés-vizsgálat, melyre asszociációs kutatásomat építettem, abból indult ki, hogy a vizsgált szóelemek tendenciózus fordítási nehézséget okoznak a hallgatók számára, ezért a szófaji kiegyenlítettség a vizsgálatba vont szavak között nem szerepelt szempontként, és a szövegértés-kutatás kezdeti szakaszában nem merült fel olyan adat, amely szükségessé tette volna a szófaji jelleg vizsgálatát.

A kutatás ezen szakaszában az asszociatív válaszokban megfigyelhető kiugró adatok felvetették a szófaji meghatározottság kérdését, ezért minden szófajból egy szót – a nagyobb fordítási kihívást jelentőt – vontam a vizsgálat körébe.

6. táblázat Asszociációs típusok szófajonként

VIZSGÁLT SZAVAK	KIHÍVÁS INDEX	Σ ASSZOC.	PARAD. db	SZINTAG. db	FONOL. db	ANALIT. db
1. SERAIT	83,00%	94	33	10	2	49
2. PHASE	78,00%	86	70	13	3	0
4. TEL/TELLE QUE	72,00%	85	24	17	6	38
9. SOCIAL,-E	24,00%	93	16	72	5	0

Paradigmatikus választ elsősorban a főnév váltott ki, többet (70) mint az ige (33), a kötőszó (24) és a melléknév (16). Ez az adat összhangban áll korábbi asszociációkutatások szófaji meghatározottságot vizsgáló adataival. Dóczy és Kormos (2016) szerint a főnevekre az asszociációkutatásokban általában több paradigmaticus válasz érkezik, mint az igékre és melléknevekre. Magyar nyelven több paradigmaticus választ váltott ki a főnév (53) mint az ige (8) és a melléknév (11). Angol nyelven szintén: főnév (5), ige (4), melléknév (2). Francia nyelven azonban jelentős különbség figyelhető meg. A főnév paradigmaticus válaszainak száma (12) alatta marad az ige (21) válaszainak, és meghaladja a

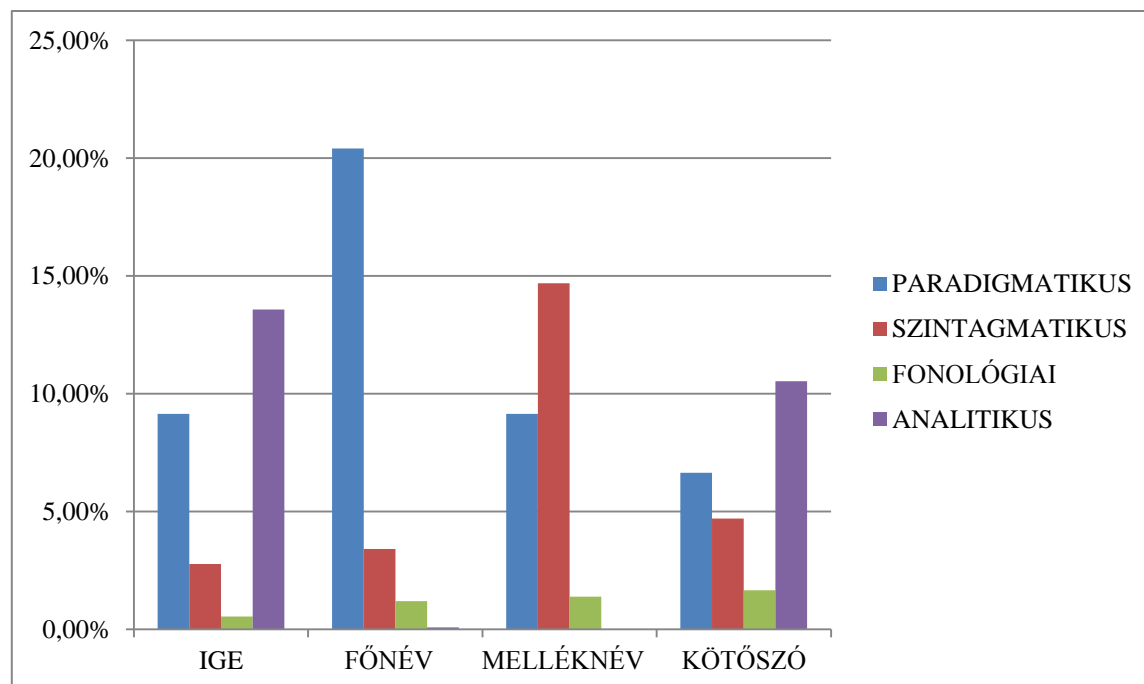
melléknév (3) paradigmaticus válaszainak számát. (A hivatkozott adatokat terjedelmi okok miatt a Melléklet 7. táblázata tartalmazza, *Összes asszociatív válasz* címmel).

Szintagmatikus válaszok tekintetében a melléknév (72) sokkal több választ váltott ki, mint az összes többi szófaj. Magyarul a melléknévre érkezett válaszok jelentősen meghaladják az (47), ige (7) és a főnév (4) válaszait. Angolul a melléknév (8) válaszai szintén meghaladják az ige (0) és a főnév (3) válaszait. Franciául szintén ez a tendencia volt mérhető: melléknév (17), ige (3), főnév (6). A melléknév elsősorban főnevekkel alkotott szintagmát. Feltételezhető, hogy a mentális lexikonban mindhárom nyelven erős a főnév-melléknév kapcsolat.

Analitikus választ az ige (49) és a kötőszó (38) nagy számban váltott ki. A létige E/3 személyű, feltételes módú alakja ez esetben inkább funkciószóként váltott ki asszociatív válaszokat, ugyanúgy, mint a kötőszó. Az analitikus válaszok túlnyomó többsége véleményem szerint ezzel magyarázható.

Az adatok azt mutatják, hogy a főnév fontos szerepet tölt be a fordítóhallgatók háromnyelvű mentális lexikonjában, mert többnyire főnévvel asszociáltak függetlenül a hívószavak szófajától. A szintagmatikus kapcsolat dominanciája a mentális lexikonban az adatok alapján főként a melléknévre jellemző.

16. ábra Asszociációs típusok a hívószó szófaja szerint



6.5. Összegzés

Az asszociációs vizsgálat eddigi eredményei alapján az első kutatási kérdésre válaszolva megállapítható, hogy a hallgatók mentális lexikonjában kétirányú L3-L1 és L3-L2 kapcsolat működik. Az L1-L2 kapcsolat is feltételezhetően kétirányú, de erre a vizsgálat nem terjedt ki. L1 és L3 mentális lexikonok között folyamatos és oda-visszaható a kapcsolat, sőt a fordítás mindennapi gyakorlata miatt erősebb, mint a nyelvtanulóknál. A válaszsavak között felfedezhető referenciális lexikai ekvivalensek (hasonló jelentésű szavak) arra engednek következtetni, hogy a fordítóhallgatók szókincsének fontos aspektusa a forrásnyelvi szó különböző célnyelvi megfelelőinek ismerete. Az első idegen nyelv (L2) jelen van a francia és magyar nyelvek által meghatározott viszonyrendszerben is, mert a francia hívószavakra nem csak magyar (63%) és francia (27%), hanem angol asszociációk (10%) is érkeztek. A B2 szintű L3 mellett L2 valószínűsíthetően közvetítő nyelvként működik.

Az első kutatási kérdéssel kapcsolatos hipotézisem [Hipotézis (2A)], miszerint angol válaszsavak megjelenése alig várható, a 10%-os arányt tekintve, nem igazolódott.

A második kutatási kérdéssel kapcsolatban [Hipotézis (2B)] megállapítható, hogy az asszociatív válaszok többsége (62%) paradigmatis volt, a hipotézisem tehát igazoltnak tekinthető.

A paradigmatis asszociációk kiemelkedő aránya és a szintagmatis asszociációk aránya (23%) azt mutatja, hogy a fordítóhallgatók jól szervezett többnyelvű mentális lexikonnal rendelkeznek, melyben a szinonima-szerű kapcsolatok dominanciája jellemző. Az eredményekből összességében megállapítható, hogy a paradigmatis kapcsolatok a válaszadók anyanyelvén (L1) a legerőteljesebbek, majd az első (L2) és végül a második (L3) idegen nyelvükön.

A harmadik kutatási kérdésre válaszolva elmondható [Hipotézis (2C)], hogy a szintagmatis kapcsolatok terén anyanyelven (L1) érkezett a legtöbb (51%), majd a második (L3) (36%) és végül az első (L2) idegen nyelven (13%). A B2 szintű nyelvtudás mellett több szintagmatis válasz aktiválódott L3 mentális lexikonban, mint a C1 szintű nyelvtudás mellett L2 mentális lexikonban. Ez az eredmény egyértelmű összefüggést mutat az idegennyelv-tudás eltérő szintjével (ld.6.4.3. alfejezet). Az anyanyelven érkezett összes válaszon belül azonban jelentősen kisebb volt a szintagmatis asszociációk aránya, mint a két idegen nyelven belül (L1:19% < L2:30%, L3:30%).

Arra, hogy a három nyelv viszonylatában az anyanyelvi aktivációk között kevesebb, az idegen nyelvi aktivációk között (L2,L3) több szintagmatis választ regisztráltam, egy

lehetséges magyarázatként az anyanyelv-elsajátítás és a nyelvtanulás eltérő módja kínálkozik. Pléh (2003) szerint az anyanyelv-elsajátítás kommunikációs hangsúllyal, kapcsolat- és cselekvésközpontúan, míg az idegennyelv-tanulás rendszerhangsúllyal történik.

Az analitikus asszociációk (10%) valószínűleg a hívószó mentális lexikonbeli bizonytalan helyzetét jelzik. A fonológiai asszociációk (5%) az egy adott nyelven belül, valamint a két vagy több vizsgált nyelv szókészletében felfedezhető hangzásbeli egyezésekre és ezeken keresztül a lehetséges interferenciákra hívják fel a figyelmet.

Az egyes szófajok és az általuk kiváltott asszociációk a korábbi kutatások eredményeivel összhangban állnak, de az általam vizsgált szóelemek alacsony száma miatt csak feltételezések, a téma további kutatást igényel. Megállapítható, hogy a főnév fontos szerepet tölt be a fordítóhallgatók háromnyelvű mentális lexikonjában, mert többnyire főnévvel asszociáltak a hívószavakra, függetlenül azok szófaji jellegétől. A szintagmatikus kapcsolat dominanciája a mentális lexikonban az adatok alapján főként a melléknévre jellemző.

7. A szavak profilja a két kutatás eredményeinek tükrében

A kihívás index a fordítási nehézség szempontjából, az asszociatív válaszok a mentális lexikonbeli kapcsolatok szempontjából jellemzik a szavakat, és lehetőséget kínálnak arra, hogy megrajzoljuk az egyes lexikai elemek profilját.

7.1. Szójellemzők

A 46 fordítóhallgató számára potenciális megfeleltetési nehézséget okozó tíz francia szóval és 18 hallgató részvételével elvégzett asszociációkutatás során a hívószavak összesen 906 asszociációt aktiváltak. Annak alapján, hogy az asszociatív válaszok milyen arányokat mutattak a 3 vizsgált nyelven, hogy az egyes nyelveken belül milyen volt az egyes asszociációtípusok aránya, hogy az egyes asszociációtípusokon belül milyen arányban jelent meg a 3 nyelv, és hogy az egyes szófajok túlnyomórészt milyen típusú asszociatív válaszokat váltottak ki, általános jellegű megállapításokat tehettem a hallgatók 3 nyelvű mentális lexikonjáról. Annak a kérdésnek a megválaszolásához azonban, hogy lehet-e összefüggés a fordítások sikeressége és a kiváltott asszociatív válaszok között, további vizsgálatokra volt szükség. A kutatás következő szakaszában tehát a kihívás indexszel jellemzett szavakat az általuk kiváltott asszociatív válaszok alapján vizsgáltam.

Kutatási kérdés (3A): Felfedezhető-e valamilyen összefüggés a fordítási kihívás eltérő szintjével jellemezhető hívószavak és a kiváltott asszociatív válaszok között?

Hipotézis (3A): Igen, a magas kihívás indexű szavak eltérően aktiválják a mentális lexikonokat mint az alacsony kihívás indexűek, és a nagyobb fordítási nehézséget jelentő szavak esetén L2 mentális lexikon aktivációja fokozódik. A funkciószavak kevésbé, a tartalomszók jobban aktiválják a mentális lexikonokat.

Az eredményeket a Melléklet 7. táblázatában tüntettem fel *Összes asszociatív válasz* címmel.

7.1.1. A hívószavak jellemzői a kiváltott asszociációk alapján

A hallgatók számára a *serait* ige megfeleltetése jelentette a legnagyobb kihívást a fordítás kivitelezésekor: 83%-uk fordítása sikertelen volt. Az asszociációkutatás során ez a hívószó eredményezte a legkevesebb magyar (47) és a legtöbb francia asszociációt (39). A paradigmatis asszociációk (33) sorában ez a szó hívta elő a legtöbb francia nyelvű (21), a létige különféle alakjait felvonultató asszociációt (*être, serais, serait, serions, seriez, sera, sera, sois, sommes*) és egyúttal a legkevesebb magyar paradigmatis választ (8) (*lenne, lenni, lesz, volt, van*). Az angol paradigmatis válaszok száma (4) szintén nagyon alacsony (*will(2), we'll see, be*). Korábbi kutatások eredményei szerint (Wolter 2002, Dóczy és Kormos 2016) a kevésbé ismert hívószavak kevesebb és hasonló típusú válaszokat váltottak ki a résztvevőknél. Ez a hívószó váltotta ki a legkevesebb francia nyelvű szintagmatis asszociációt (3). A 47 magyar nyelvű asszociáció nagy többsége (31) analitikus volt, ebből 21 grammatikai (az analitikus asszociációk között a legtöbb), tíz szemantikai jellegű metainformációt közölt a szóról. A magyar analitikus asszociációkhoz további 15 francia és három angol asszociáció társult, ami összességében magasan a legtöbb (47) analitikus választ jelentette. A létige szóban forgó alakja a grammatikai tulajdonságaival jellemezhető a leginkább, és a sikeres megfeleltetés kulcsa is a grammatikai és szemantikai jellemzők együttes értelmezése. A beérkezett analitikus asszociációk érdekes módon mindkét szempontból, grammatikailag és szemantikailag is kimerítően jellemzik az igét, miközben a megfeleltetések döntő többsége sikertelen volt. A paradigmatis válaszok alacsony száma L1, L2 és L3 mentális lexikonokban és a válaszok típusbeli hasonlósága, valamint az a tény, hogy az analitikus válaszok nagyon laza kapcsolatot feltételeznek a hívószóval, arra utalnak, hogy ez az igealak periférikus helyzetű a hallgatók mentális lexikonjában.

A második legmagasabb kihívás indexszel (78%) jellemezhető *phase* főnév minden kategóriában az átlag körüli asszociációt eredményezett, kivéve a magyar nyelvű paradigmatis asszociációk csoportját, amelyben átlag feletti, 53 asszociációt hívott elő. Ez azért érdekes, mert a másik két magas kihívás indexszel jellemezhető szó (*serait, tel/telle que*) esetében a magyar nyelvű asszociációk száma alacsony volt. Lehetséges, hogy ez azzal van összefüggésben, hogy előbbieket funkciószavak, míg a *phase* tartalomhordozó lexikai elem. Magyar paradigmatis asszociációi között a következőket találjuk: *fázis, korszak, szakasz, időszak, időtartam, periódus, állomás*. Francia paradigmatis asszociációi között pedig a *période, age, temps, mode, travail, classe, étape* szavakat. Angol pa-

radigmatikus asszociációi között a következőket: *phase, transfer period, stage, change*. Ezt a szót a hallgatók a fordítási feladat kivitelezése során nehezen feleltették meg, elsősorban a kihagyás mellett döntöttek, és ebben az összefüggésben figyelemre méltó a magyar paradigmaticus asszociációk átlag feletti száma. Ez feltételezhetően azzal is összefügghet, hogy a vizsgálat szinte minden résztvevője előhívta a legkisebb mentális erőfeszítést igénylő transzkódolt változatot, a fázist. Heltai (2010) szerint a transzkódolás során a fordító/tolmács nem deverbálizálja az üzenetet, hanem a forrásnyelvi formáktól közvetlenül a célnyelvi formákhoz lép. Ez a fordítási mód tehát szükségszerűen bizonyos mértékig szó szerinti fordítást jelent, de nem azonos azzal. A transzkódolás jelensége arra utal, hogy a fordításhoz szükséges erőfeszítés esetenként kisebb, ha a fordítónak nem kell a szó – fogalom – szó utat végigjárni, hanem a forrásnyelvi kifejezés alapján az üzenet deverbálizálása nélkül tudja a célnyelvi megfelelőket előhívni. Ugyanakkor a válaszok között sok a szinonima, ami kisebb szókinccsmélységet jelez (vö. Dóczi és Kormos 2016). Ez az eredmény alátámasztja a hallgatók fordítás során mutatott teljesítményét.

A legtöbb, szám szerint 96 asszociációt a harmadik legnagyobb fordítási kihívást jelentő, 72%-os kihívás indexű *privation* vonzotta. Az EUREKA multimodális korpusz szerint a tíz szó közül a második leggyakoribb. A legtöbb magyar nyelvű asszociációt (67) is ez a szó aktiválta. Angolul nagyon kevés (4) asszociáció érkezett, a francia nyelvű asszociációk száma (25) közepesnek mondható. Az asszociációk legnagyobb része (44) paradigmaticus. Magyar paradigmaticus asszociációi, *hiány, nélkülözés, egyedüllét, étel, szegénység, nyomor, pénz*. Francia paradigmaticus asszociációi, *a manque, exploitation, l'argent, l'aliment, isolation, pauvreté, faim, tristesse*. A magyar és francia paradigmaticus asszociációk a hívószóval mellérendelő viszonyban állnak, ami nagyobb szókinccsmélységet és erősebb kapcsolatot jelent, mert az ilyesféle kapcsolatok L2 mentális lexikon felépülésének korábbi szakaszában alakulnak ki, amikor a nyelvtanuló még nem ismer több szinonimát (Dóczi és Kormos 2016). A tíz francia szó szintagmaticus asszociációinak sorában a *privation* a harmadik legtöbb (11) asszociációt eredményezte, és főként mellékneveket vonzott. A legtöbb fonológiai asszociáció (13) is erre a szóra érkezett. Ez azzal magyarázható, hogy hasonló hangzású magyar megfelelői is a latin *privatus* (magánszemélyhez tartozó) és határozói alakja, a *privatim* alapján születtek, és német

közvetítéssel jutottak el nyelvünkbe⁷. A szó mentális lexikonbeli erős kapcsolatai, a szótudás mélysége látszólag ellentmondásban áll a fordítási teljesítménnyel, de ebben az esetben a sikertelen megfeleltetés hátterében a kollokáció tagjainak egyenkénti szószerinti megfeleltetése áll.

Az előbbi *privationnal* megegyező arányú, 72%-os sikertelen megfeleltetéssel jellemezhető a *telle que* kötőszó, amely az EUREKA korpusz alapján a tíz szó közül a leggyakoribb. A kötőszó az átlagnál (56,9) valamivel kevesebb (49) magyar asszociációt eredményezett. A francia asszociációk átlagánál (24,8) magasabb számú, 29 francia választ váltott ki. Angol asszociációt (7) átlag alatt aktivált. Paradigmatikus asszociációinak száma (24) összességében jelentősen elmarad az átlagtól (56,5) és mindhárom nyelven az alsó határhoz közelít. Magyar paradigmaticus asszociációi között megtalálható az: *olyan, mint; amíg, mialatt, annyira, milyen, ahogy, mint, akár, ilyen, olyan*. Francia paradigmaticus asszociációi a *comme, tellement, autant que, de telle façon que, autant que*. Angol paradigmaticus asszociációi a: *like, as much as, such, any, anyone*. A paradigmaticus asszociációk sorában a hívószó ekvivalensei és olyan kötőszavak szerepelnek, amelyek csak funkciójukban hasonlóak a hívószóhoz. Szintagmatikus asszociációi (17) sorában a három nyelv közül a francia nyelvű a legtöbb (10). Fonológiai asszociációinak száma átlag (4,4) feletti (6). Érdekessége, hogy az összes analitikus válasz 42,69%-át és ezzel a második legtöbbet hívta elő. Kiemelkedően soknak tekinthető a 28 magyar és kilenc francia analitikus válasz. Előbbi 18 szemantikai, azaz a hívószó jelentésére vonatkozó, és tíz grammatikai, azaz a hívószó nyelvtani jellemzőire referáló metainformáció volt. Megfigyelésem szerint analitikus választ elsősorban azok a hívószavak váltottak ki a hallgatóknál, amelyek a megfeleltetés során nehézséget okoztak, és a végső fordítói döntések sikertelen információátvitelt eredményeztek. Az átlagnál jóval kevesebb paradigmaticus asszociáció, az átlagot meghaladó szintagmatikus, fonológiai és analitikus válaszok a hívószó periférikus mentális lexikonbeli helyzetére engednek következtetni. Ez az eredmény összhangban áll a nagyarányú sikertelen megfeleltetéssel.

⁷ privát – ‘magán-, magánjellegű, nem hivatalos’. – privátim: ‘magánúton, magánjelleggel, bizalmasan’. – privatizál: ‘(régén) magánzóként él’; ‘magánosít, állami kezelésből magánkézbe ad’. – privatizáció: ‘magánosítás’. Nemzetközi szócsalád a latin *privatus* (‘magánszemélyhez tartozó’) és határozói alakja, a *privatim* alapján; ezek a *privare* (‘megfoszt, megszabadít’) igéből valók a *privus* (‘különálló, elkülönített’) nyomán. A ~ a német *privat*, a *privatizál* a német *privatisieren* átvétele; újabb jelentését az angol *privatize* nyomán nyerte.

Forrás: <https://www.arcanum.hu/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/p-F3534/privat-F38BD/>

A 35% kihívás indexű *auteur* főnév megfeleltetése jóval kisebb nehézséget okozott a hallgatóknak, mint az előzőekben ismertetett lexikai elemek. Ez az asszociatív válaszok számában is megmutatkozik: 94 asszociációt eredményezett, és ezzel a harmadik a tíz szó sorában. Angol asszociációk tekintetében (13) a második. Ez a szó hívta elő a legtöbb (82) paradigmaticus asszociációt, és ezzel magasan az 56,5-es átlag fölött áll. Ezen belül a magyar (54) és a francia (19) asszociációk száma magasnak tekinthető. Magyar paradigmaticus asszociációi között a következőket találtam: *író (4), könyvtár, írógép, bohém, szerző (4), publicisztika, költő, regény, művész, alkotó, novella, könyv (4), író (3), cikk, kiadvány, dedikálás (2), lap, toll, tudós*. Francia paradigmaticus válaszai az *écrivain (4), poète, compositeur, littérature, livre (3), arts, journaliste, recherche, homme, star* volt. Angol paradigmaticus asszociációi a : *book, bestseller(2), poem, romance, Harry Potter, J.K.Rowling, scandal, 20th century*. Szintagmatikus asszociációinak száma (7) az egyik legalacsonyabb. A francia fonológiai asszociációk terén a legtöbb (5) asszociációt hívta elő (DZD: *moteur, longueur, bonheur, valeur*), feltételezhetően azért, mert a francia szó-készletben nagyon gyakori ez a magánhangzó sorrend. Analitikus asszociációt egyáltalán nem hívott elő. Ez a szó a nagyszámú kiváltott asszociatív válasz, és ezen belül a legtöbb paradigmaticus válaszcó miatt is központi eleme lehet a hallgatók 3 nyelvű mentális lexikonjának. A paradigmaticus válaszok sokfélesége jelzi, hogy jól ismert lexikai elemről van szó. Ez összhangban áll azzal, hogy a fordítóhallgatók többsége sikeresen feleltette meg.

A legkevesebb (81) asszociációt az *indice* aktiválta, amely a fordítás során a hallgatók 33%-ának okozott megfeleltetési nehézséget. Francia asszociációinak száma (18) az L3 asszociációk átlagánál (24,6) alacsonyabb. Ez a szó váltotta ki a legkevesebb (2) angol asszociációt. A 81 asszociatív válasz döntő többsége (61) magyar nyelvű volt, a hallgatók ez esetben feltételezhetően fordítóként asszociáltak. A magyar nyelvű paradigmaticus asszociációk kategóriájában kiemelkedően sok, 58 asszociáció született, az *indice* hívószó tehát elsősorban magyar főnévi válaszokat váltott ki. A magyar paradigmaticus válaszok között a következőket találtam: *index (5), kutatás (5), felmérés, eredmény (2), tanulmány (3), statisztika (9), mutató (4), százalék (2), adat, szám (5)*. Francia paradigmaticus válaszai: *liste, nombre, indication, recherche, science, nombre, code, table, numéro, pourcentage*. Angol paradigmaticus válaszai az *indictment, to indicate* voltak. Noha ez a lexikai elem összességében kevesebb asszociációt váltott ki, mint a többi, a magyar asszociációk változatossága, a francia asszociációk mellérendelő jellege erős kapcsolatokat és nagy szókinccsmélységet jelez. Ez esetben is kínálkozott a legkisebb mentális erőfeszí-

tést igénylő transzkódolt változat: az *index*. Szintagmatikus asszociációinak száma az egyik legalacsonyabb (7), ezen belül pedig elsősorban francia mellékneveket (6) vonzott. Fonológiai válaszsóból kettő, analitikusból egy érkezett erre a hívószóra. A szó L1 mentális lexikonbeli helyzete összefüggést mutat azzal, hogy a fordítók többsége sikeresen feleltette meg.

Az *adolescent* főnév megfeleltetése a fordítóhallgatók 30%-a számára okozott nehézséget. Sok (92) asszociációt hívott elő, amiből 60 magyar, 8 angol és 24 francia volt. Paradigmatikus asszociációinak száma 78 volt, a második legtöbb, ezen belül pedig 56 magyar, 5 angol és 17 francia. A magyar paradigmaticus válaszok között jellemzően a *fiatal* (4), *fiatalkor* (2), *tinédzser* (5), *felnőtt* (3), *iskola* (3), *serdülő* (4), *kamasz* (4), *lázadás* (3), *érettségi*, *fiatal felnőtt*, *gyerek* (3), *fejlődés* (2), *lelki válság*, *önállóság*, *növekedés* (2), *pattanás* (2), *változás* (2), *szabadságvágy* (1) jelent meg. Francia paradigmaticus válaszai a *jeune* (3), *écolier*, *presque adulte* (3), *maturité*, *ados* (2), *lycéen*, *école*, *enfant* (4), *tension*, *développement* voltak. Angol paradigmaticus válaszai a *teen*, *teenager*, *Artic Monkeys*, *adult* voltak. A magyar asszociatív válaszok nagy száma arra enged következtetni, hogy a résztvevők feltételezhetően fordítóként asszociáltak, az L3-L1 kapcsolat ebben az esetben erős. Egyértelműen látszik, hogy a hallgatók jól ismerik ezt a szót. A magyar és francia paradigmaticus asszociációk többsége a hívószóval mellérendelő viszonyban áll, ami nagyobb szókincsmélységet és erősebb kapcsolatot jelent. Az angol asszociatív válaszok kis száma arra utal, hogy L1 és L3 erős kapcsolatai és a nyelvi helyzet nem igényelte L2 mentális lexikon aktivitását. Szintagmatikus asszociációinak száma nem éri el a tíz szó átlagát, egy magyar fonológiai asszociációja a kategória alsó szélső értékét képviseli. Analitikus asszociációja nem volt. A szó mentális lexikonbeli helyzete összhangban áll a hallgatók fordítás terén mutatott performanciájával.

A *souffrance* főnév megfeleltetése 28%-ban volt sikertelen. A második legnagyobb számú (95) asszociációt hívta elő, amelyből 52 magyar, 15 angol és átlagon (13,4) felül 28 francia volt. Az átlagot magasan meghaladó 77 paradigmaticus asszociációból 43 volt magyar, 13 angol és 21 francia. A magyar paradigmaticus válaszok között a következőket találtam: *szenvedés* (6), *fájdalom* (7), *nehézség*, *kín* (3), *gyötrődés* (2), *betegség* (3), *probléma*, *baj*, *depresszió* (3), *pszichológia*, *erőszak*, *orvos*, *igazságtalanság*, *kórház*. Francia paradigmaticus válaszai: *maladie* (3), *douleur* (3), *dépression*, *tristesse*, *apathie*, *psychologie*, *peine*, *mort*, *hopital*, *douleur*, *support*, *mal*, *problème*, *isolation*, *tristesse*, *deuil*, *chagrin* voltak. Angol paradigmaticus válaszai például a *pain*, *agony*, *stress*(2), *soul*, *anxiety*, *terror*, *violence*, *unhappiness*, *medication*, *psychology*, *troubled human* vol-

tak. A válaszcikkek sokfélesége jelzi, hogy a hallgatók jól ismerik ezt a szót. A hallgatók L1, L2 és L3 mentális lexikonja is aktivált volt ebben az esetben. A paradigmatisz aszszociatív válaszok mindhárom nyelven mellérendelt, erős kapcsolatban állnak a hívószóval, és sok közöttük a fordítási ekvivalens.

A *social* melléknév megfeleltetése 24%-ban volt sikertelen. Nagyszámú (93) asszociációt váltott ki, ebből 59 volt a magyar, 12 az angol és 22 a francia. E tekintetben hasonlóan viselkedett a fentebb tárgyalt *souffrance*-hoz. Nagy eltérés abban mutatkozott, hogy melléknévként kevés (16) paradigmatisz asszociációt hívott elő, ami összhangban áll korábbi kutatások eredményeivel. Ezzel szemben ez a szó váltotta ki a legtöbb szintagmatikus asszociációt, összesen 72-t, ami az adott kategória átlagánál (20,7) jelentősen magasabb. 47 magyar, 8 angol és 17 francia szintagmatikus válasz született. Magyarul a következő kollokatív válaszokat váltotta ki: *szociális háló, társadalombiztosítás, közösség, társadalom, tudomány, politika gazdaság, civilek, juttatások, fejlődés, ember (4), társas lény, magány (2), szociális segély, társasági élet, személyiség, barátság (2), szabadidő, kapcsolat (2), barátok (2), probléma (3), környezet, társadalom, összejövétel, élet együttműködés, kultúra, közösség, civilizáció, társaság*. Francia szintagmatikus válaszai között például a *sécurité sociale (2), la communauté (2), discussion, parler, réseaux, société, gens, amie, aide, précarité, état, situation* fordult elő. Angol szintagmái például a *social workers, social network, people* voltak. A hallgatók által jól ismert, erős kapcsolatokkal jellemezhető lexikai elem, amit többségük sikeresen feleltetett meg.

A fordítási kihívás szempontjából a legalacsonyabb indexű (17%), legkisebb nehézséget okozó *cafardeux* az EUREKA korpuszban csupán 364 előfordulást mutatott, és ezzel a tíz szó közül a legritkábban előforduló lexikai egység. Ez a szó nagyszámú (62) magyar nyelvű asszociációt, az átlagnál (8,9) magasabb számú angol asszociációt (12) és a legkevesebb francia asszociációt (15) váltotta ki. Paradigmatisz asszociációinak száma magyar nyelven 38, angol nyelven 7, francia nyelven 5 volt. Szintagmatikus asszociációinak száma is magas, hiszen melléknévről van szó: 19 magyar, tíz francia és öt angol szintagmatikus asszociáció született. A magyar paradigmatisz válaszok között jellemzően a *szerencsétlen, fájdalmas, szomorú (6), bús (2), negatív, végzetes, lehangolt (4), kedvetlen (2), levert (2), csüggedt, boldogtalan (2), depis, melankolikus (2), kilátástalan, nyomott, rosszkedvű, nyomorúságos, pesszimista, elkeseredett, introvertált, semleges,*

egyhangú jelent meg. Francia paradigmaticus válaszai a *triste* (2), *mélancolique*, *apathique*, *indifférent*, voltak. Angol paradigmaticus válaszai például a *miserable*, *unhappy*, *sad*, *hopeless*, *intravert* voltak. Magyar szintagmatikus válaszcsoportjai a *tini* (k⁸), *depresszió*, *lelki probléma*, *pszichés nehézségek*, *életkedv*, *motiváció*, *lelki erő*, *kedvetlenség*, *magány* (2), *szomorúság*, *bánat*, *emberek* (k), *stressz*, *depresszió*, *lelkiállapot*(k) voltak. Francia szintagmatikus válaszai az *apathie*, *dépression*, *cafard*, *se sent mal*, *être en mauvaise humeur*, *stress*, *indifférence*, *négativité*, *adolescent* (k), *école* (k) voltak. Angol szintagmatikus asszociációi például a *loneliness*, *depression*, *anxiety*, *film* (k), *depressing*, *bad day* voltak. Ez a melléknév érdekes módon inkább paradigmaticus, mint szintagmatikus válaszcsoportokat aktivált. Nagyszámú magyar paradigmaticus asszociációja azt mutatja, hogy jól ismert lexikai elemről van szó, de a hallgatók L2 és L3 mentális lexikonjában még nincs annyi szinonimája, mint L1 mentális lexikonban. Szintagmatikus asszociációi főnevek, de sokkal inkább fölérendelt, elvont fogalmak, mint kollokatív párok.

7.2. Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a francia hívószavakkal végzett kísérlet során a résztvevők feltételezhetően fordítóként asszociáltak, mert a tíz francia hívószó 569 magyar, 89 angol és 248 francia választ váltott ki. A magyar nyelven érkezett asszociatív válaszok száma és a fordítási kihívás mértéke között a következő összefüggés volt felfedezhető: átlag alatti magyar asszociatív válasz egyértelműen a nagy fordítási kihívást jelentő funkciósavaknál figyelhető meg. Átlag feletti angol asszociatív válasz többnyire az alacsony szintű fordítási kihívást jelentő szavakhoz (*souffrance*, *cafardeux*, *auteur*, *social*) érkezett, átlag alatti pedig a magas szintű kihívást jelentőkhöz (*serait*, *phase*, *privation*, *tel,-le que*). A francia asszociatív válaszok száma és a fordítási kihívás között nem tudtam összefüggést megállapítani.

A két – nagy fordítási kihívást képviselő – funkciószóra, a létigére és a kötőszóra kevés anyanyelvi és angol, ellenben sok francia asszociáció érkezett. A mentális lexikonok az igére igékkel, a kötőszóra kötőszavakkal reagáltak paradigmaticusan. A paradig-

⁸ k: a hívószó és a kiváltott válasz kollokatív kapcsolata

matikus válaszok mindhárom nyelven hasonló típusúak, ami arra utalhat, hogy a fordító-hallgatók szókészletének valóban kevésbé ismert elemei. Erre utal az is, hogy mindkét hívószó kiemelkedő számban aktivált analitikus asszociációkat. A grammatikai és szemantikai metainformációk teljes körűen elemzik a hívószavakat, de a mentális lexikon perifériáján, laza kapcsolatot jelentenek.

A magas kihívás indexű lexikális szavak (*phase*, *privation*) átlag felett aktiváltak anyanyelvi paradigmatiszus válaszokat, ami a fordítói gondolkodás előtérbe kerülésére utalhat az asszociációk előhívásakor. A *phase* paradigmatiszus válaszai L1, L2 és L3 mentális lexikonban főként szinonímák és a legkisebb erőfeszítéssel járó transzkódolt változat, ez pedig korábbi kutatások eredményei szerint arra utal, hogy a hallgatók kevésbé ismerik. A *privation* paradigmatiszus válaszai azonban különböző típusúak és mellérendelt kapcsolatban állnak a hívószóval, ami nagyobb szókincs mélységet és erősebb pozíciót jelent a háromnyelvű mentális lexikonban. A közös etimológiai háttér miatt – mindkét nyelvbe a latinból került át – ez a hívószó sok fonológiai választ aktivált. A fonológiai kapcsolatok pedig fontos szerepet töltenek be az idegen nyelvi mentális lexikonok rendszérében.

Az előbbieknél kisebb fordítási kihívást (28–35%) jelentő lexikális szavak (főnevek) mindhárom mentális lexikont figyelembe véve összességében változatos számban aktiváltak főként paradigmatiszus asszociatív válaszokat. E lexikai elemek többségének L1, L2 és L3 mentális lexikonban is erősek a kapcsolatai, az adatok alapján a hallgatók által jól ismert szavakról van szó. Az L2 mentális lexikon két kisebb kihívást jelentő szó esetében (*adolescent*, *indice*) kevésbé volt aktív. Ez esetben L1 és L3 mentális lexikonok fokozott aktivitása mellett feltételezhető, hogy L2-ben még nincsenek meg az erős kapcsolatok.

A legkisebb kihívást (17–24%) jelentő lexikai szavak (melléknevek) szófajukból következően sok szintagmatikus választ váltottak ki, de érdekes eltérést találtam az adatokban. A *social* erős kollokatív kapcsolatokkal jellemezhető L1, L2 és L3 mentális lexikonokban, míg a *cafardeux* sok szinonim paradigmatiszus választ és fölérendelt kategóriájú szintagmatikus asszociációt aktivált. Ez a két azonos szófajhoz tartozó lexikai elem tehát teljesen eltérő módon tárolódik a hallgatók háromnyelvű mentális lexikonjában.

A tíz lexikai elemmel elvégzett asszociációkutatás eredményeiből arra következtethetünk [Hipotézis (3A)], hogy az asszociatív válaszok tükrözhetik az adott szóelem háromnyelvű mentális lexikonbeli helyzetét, és utalhatnak azokra a kihívásokra, amelyekkel

a fordítóhallgatók ugyanezen lexikai elemek kontextusfüggő fordítása közben szembesültek:

1. A fordítóhallgatók az asszociatív gondolkodás során főként anyanyelvi fordítási ekvivalensekkel, szinonimákkal vagy mellérendelt fogalmakkal válaszoltak a hívószavakra. Noha korábbi kutatások szerint a szinonímia a paradigmaticus típuson belül kevésbé erős kapcsolatokat jelez a nyelvtanulóknál, a fordítók számára kiemelkedően fontos.

2. L2 közvetítő nyelvi szerepe nem igazolódott, mert a sikertelenül megfeleltetett szavak átlag alatti, míg a sikeresen megfeleltetett szavak átlag feletti L2 asszociációt váltottak ki.

3. A sikertelenül megfeleltetett funkciósavak az L1 és L3 mentális lexikont különbözőképpen aktiválták. Az anyanyelvi mentális lexikon alacsony szintű aktivációja és a francia paradigmaticus válaszok jelezték, hogy a két mentális lexikon között gyengék a kapcsolatok, a magyar analitikus válaszok jelezték, hogy nyelvészeti (grammatikai és szemantikai jellegű) ismereteik anyanyelvi mozgósításával igyekeznek megoldást keresni a helyzetre.

4. A sikertelenül megfeleltetett lexikai szavakra érkezett válaszok jelzik, hogy az adott szó a három mentális lexikonban egyformán erősebb vagy egyformán gyengébb kapcsolatokkal rendelkezik. Az erősebb kapcsolatokkal rendelkező szó esetében felmerül a kérdés, hogy mi okozhatta a fordítás sikertelenségét. A transzkódolás és a fonológiai hatások érvényesülése megjelent az adatokban.

5. A kisebb fordítási kihívás a lexikai szavaknál visszatükröződött a háromnyelvű mentális lexikon erős paradigmaticus kapcsolataiban. L1 és L3 mentális lexikonok fokozott aktivitása mellett L2 aktivitása gyengült.

6. A legkisebb fordítási kihívást jelentő melléknevek közül a kevesebb sikerrel megfeleltetett feltehetően kevésbé központi eleme a hallgatók háromnyelvű mentális lexikonjának, míg a több sikerrel megfeleltetett sokkal inkább.

8. A résztvevők fordítói profilja

A kutatás következő szakaszában az asszociációkutatásban részt vevő fordítók fordítási teljesítményét a kiváltott asszociatív válaszaikkal vetettem össze, és először csoport szinten, majd egyénileg vizsgáltam az adatokat. Arra voltam kíváncsi, hogy az a fordítási teljesítmény, amit a hallgatók az 5. fejezetben ismertetett kutatás során mutattak, összefüggésbe hozható-e azzal az állapottal, amit az L1, L2 és L3 mentális lexikonokban tárolt szókészlet kapcsolatairól és a szótudás mélységéről az asszociációkutatás során megállapítottam. Első lépésként a kutatásban megkérdezett két csoportot asszociatív válaszaik alapján jellemeztem. Arra számítottam, hogy a fordítási szemináriumokon korábban tapasztalt csoportszintű különbségek (ld. 8.1. alfejezet) az adatokban is jelentkeznek.

Kutatási kérdés (3B): A csoportszintű fordítási teljesítmények és az asszociációkutatás csoportszintű eredményei (a vizsgált szókészlet mentális lexikonbeli kapcsolatai és szókincs mélysége vonatkozásában) összefüggésbe hozhatók-e?

Hipotézis (3B): Igen, a jobb fordítási teljesítményt mutató csoport erősebb kapcsolatokkal jellemezhető mentális lexikonokkal és nagyobb szókincs mélységgel jellemezhető.

8.1. Csoportjellemzők

Az asszociációkutatásban az ELTE FTT két MA csoportja vett részt. A 2017/2018-as csoport tíz fordítóhallgatóval (MAD), a 2018/2019-es csoport nyolc fordítóhallgatóval (MAE)⁹. Noha mindkét csoport angol B, francia C nyelvű volt, a MAD-csoport hallgatói minden korábbi szemináriumi tapasztalatomtól eltérő intenzitással használták első nyelvüket, az angolt a francia nyelvű publicisztikák szövegének értelmezése, ismeretlen szavak jelentésének meghatározása, háttérinformáció-keresés vagy éppen blattolás során felmerült értési nehézségek megoldása közben. Elsősorban kétnyelvű, angol-francia

⁹ Az asszociációkutatás eredményeit összefoglaló táblázatokban D és E kezdetű betűkombinációk jelzik az adott csoporthoz tartozó résztvevőket.

internetes szótárakra hivatkoztak a szemináriumokon. Évközi fordításaikban az angol szerkezetek hatása erőteljesen érvényesült, és félrefordításaik háttérében is gyakran a hasonló hangzású angol lexikai elemek interferenciája állt. Az önálló francia nyelvű megnyilatkozást igénylő helyzetek nehézséget jelentettek számukra. A MAE-csoport jellemzően a második idegen nyelvét, a franciát használta szemináriumi helyzetekben, beszédben és írásban egyaránt, és a fordítás mellett – a hallgatók kérésére – a forrásnyelvi nyelvfejlés nagyobb hangsúlyt kapott a szemináriumi munkában. A két csoport hallgatóinak fordítási performanciáját a korábban elvégzett empirikus szövegértési kutatásban ismertetett hibatipológia alapján értékeltem. Minden lehetséges fordítási megoldás +1, minden kritikus/súlyos hiba 0 pontot kapott. A tíz szóra vonatkoztatott egyéni fordítói teljesítmények így módon 1–10 között kerültek értékelésre. Az adatokat a 7. és 8. táblázatok tartalmazzák.

7. táblázat A MAD-csoport pontszámai a sikeres megfeleltetések alapján

VIZSGÁLT SZAVAK MAD-CSOP.	KIHÍVÁS INDEX	DH B	DZD	DNB	DSZK	DND	DSZV	DRD	DKN	DEN	DMJ	Σ
1. SERAIT	83,00%	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
2. DES PHASES	78,00%	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	5
3. PRIVATION	72,00%	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	3
4. TELLE QUE	72,00%	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
5. LES AUTEURS	35,00%	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	4
6. UN INDICE	33,00%	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	6
7. ADOLESCENT	30,00%	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
8. SOUFFRANCE	28,00%	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	7
9. SOCIAL,-E	24,00%	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3
10. CAFARDEUX	17,00%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Σ LEHETSÉGES MEGFELEL.		8	7	7	6	6	6	5	5	3	3	56

8. táblázat A MAE-csoport pontszámai a sikeres megfeleltetések alapján

VIZSGÁLT SZAVAK MAE- CSOP.	KIHÍVÁS INDEX	EML	EHF	EWK	EPR	EPD	EWA	ESK	ETK	Σ
1. SERAIT	83,00%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. DES PHASES	78,00%	1	1	0	0	1	0	0	0	3
3. PRIVATION	72,00%	0	1	1	0	1	0	0	0	3
4. TELLE QUE	72,00%	1	1	1	1	0	1	0	0	5
5. LES AUTEURS	35,00%	0	0	0	0	0	0	1	1	2
6. UN INDICE	33,00%	1	1	1	1	0	0	0	0	4
7. ADOLESCENT	30,00%	1	0	1	1	1	1	0	1	6
8. SOUFFRANCE	28,00%	1	1	1	1	1	1	1	1	8
9. SOCIAL,-E	24,00%	1	1	1	1	1	1	1	0	7
10. CAFARDEUX	17,00%	1	1	1	1	0	1	1	1	7
Σ LEHETSÉGES MEGFELEL.		7	7	7	6	5	5	4	4	45

A MAD-csoport és a MAE-csoport tagjai is átlagosan 5,6 pontot értek el. A fordítási performancia terén a két csoport teljesítményének átlaga között tehát nem volt különbség.

Az egy hallgató által aktivált válaszsavak számát és típusát tekintve már nagyobb volt az eltérés (ld. 9. és 10. táblázat).

9. táblázat A MAD-csoport asszociatív válaszai típusok szerint

MAD-csoport (10)	Pont-számok	Paradigmatikus (db)	Szintagmatikus (db)	Fonológiai (db)	Analitikus (db)	Σ Asszociációk (db)
DHB	8	36	8	0	5	49
DZD	7	16	7	17	0	40
DNB	7	26	19	0	5	50
DSZK	6	39	7	5	0	51
DND	6	38	9	1	0	48
DSZV	6	32	9	0	8	49
DRD	5	29	11	0	5	45
DKN	5	36	7	9	0	52
DEN	3	24	14	5	7	50
DMJ	3	30	13	1	2	46
		306	104		32	
ÁTLAGOK	A:5,6	(A:30,6)	(A:10,4)	38 (A:3,8)	(A:3,2)	480 (A:48)

10. táblázat A MAE-csoport asszociatív válaszai típusok szerint

MAE csoport (8)	Pont-számok	Paradigmatikus (db)	Szintagmatikus (db)	Fonológiai (db)	Analitikus (db)	Σ Asszociációk (db)
EML	7	29	20	0	4	53
EHF	7	24	18	0	9	51
EWK	7	33	7	0	7	47
EPR	6	39	3	0	7	49
EPD	5	27	12	6	6	51
EWA	5	49	15	0	2	66
ESK	4	30	10	0	11	51
ETK	4	27	13	0	9	49
		258	98		55	417
ÁTLAGOK	A: 5,6	(A:32,25)	(A:12,25)	6 (A:0,75)	(A:6,62)	(A:52,1)

A MAD-csoport tagjai a tíz szóra átlag 48 asszociatív válasszal reagáltak, a MAE csoport tagjai átlag 52,1 válasszal. A MAD-csoport válaszai között a tíz szóra vetítve átlag 30,6 volt a paradigmatis válasz, a MAE-csoport válaszai között átlag 32,2. A MAD-csoport szintagmatikus válaszainak átlaga 10,4 volt, a MAE-csoport szintagmatikus válaszainak átlaga 12,25 volt. A MAD-csoport tagjai átlag 3,8 fonológiai alapú asszociatív választ adtak a tíz hívószóra, a MAE-csoport tagjai átlag 0,75-t. Analitikus asszociációból a MAD-csoport tagjai átlag 3,2-t, a MAE-csoport tagjai átlag 6,6-t aktiváltak.

A nyelvek arányát az egyes csoportokban a 12. és 13. táblázatban láthatjuk:

11. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása MAD-csoport

MAD-csoport	DHB	DZD	DNB	DSZK	DND	DSZV	DRD	DKN	DEN	DMJ	ΣASSZOC.
PARAD.	L1:22, L2:5, L3:9	L1:7, L2:1, L3:8	L3:25, L4:1	L1:25, L2:2, L3:12	L1:32, L2:5, L3:1	L1:23, L2:4, L3:5	L1:22, L2:4, L3:3	L1:26, L3:10	L1:12, L2:10, L3:2	L1:6, L2:22, L3:2	L1:153, L2:52, L3:52
SZINTAGM	L1:4, L2:4	L2:2, L3:4	L3:19	L1:5, L3:2	L1:6, L2:2, L3:1	L1:6, L2:1, L3:2	L1:7, L2:3, L3:1	L1:5, L3:2	L1:8, L2:5, L3:1	L1:1, L2:10, L3:2	L1:42, L2:27, L3:84
FONOL.	0	L1:5, L2:2, L3:10	0	L1:3, L3:2	L1:1	0	0	L1:5, L2:1, L3:3	L1:4, L4:1 (német)	L1:1	L1:19, L2:3, L3:15
ANALIT.	L1:2, L3:3	0	L3:5	0	0	L1:5, L3:3	L2:4, L3:1	0	L1:5, L2:2	L1:1, L3:1	L1:13, L2:6, L3:13
											L1 Σ=227 (ÁTLAG:22,7)
											L2 Σ=88 (ÁTLAG:8,8)
											L3 Σ=140 (ÁTLAG:14)

12. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása MAE-csoport

MAE-csoport	EML	EHF	EWK	EPR	EPD	EWA	ESK	ETK	ΣASSZOC.
PARAD.	L3:29	L1:4, L3:20	L1:29, L3:4	L1:39	L1:26, L2:1	L1:42, L2:4, L3:3	L1:28, L3:2	L1:27	L1:195, L2:5, L3:58
SZINTAGM	L1:1, L3:19	L1:4, L3:14	L1:7	L1:3	L1:12	L1:13, L2:1, L3:1	L1:10	L1:12, L2:1	L1:62, L2:2, L3:34
FONOL.	0	0	0	0	L1:6	0	0	0	L1:6, L2:0, L3:0
ANALIT.	L3:4	L1:3, L2:1, L3:5	L1:6, L3:1	L1:7	L1:6	L1:1, L2:1	L1:9, L3:2	L1:9	L1:47, L2:1, L3:9
									L1 Σ=263 (ÁTLAG:32,8)
									L2 Σ=8 (ÁTLAG:1)
									L3 Σ=87 (ÁTLAG:10,8)

A MAD-csoport tagjai minden asszociációs típust figyelembe véve, egy hallgatóra vetítve átlagosan 22,7 magyar, 8,8 angol és 14 francia válaszszóval asszociáltak a hívószavakra. A MAE-csoport magyar asszociációinak átlaga 32,8; angol asszociációié 1, míg francia asszociációié átlagosan 10,8 volt.

A két csoport egy fordítóhallgatóra vetített átlagait aszerint, hogy a fordítóhallgatók különböző típusú asszociatív válaszai melyik nyelv mentális lexikonjában váltottak ki aktivitást, a 13. és 14. táblázat mutatja.

13. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása az egyes típusokon belül MAD-csoport

MAD csoport (10)	PARADIGMATIKUS			SZINTAGMATIKUS			FONOLÓGIAI			ANALITIKUS		
	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3
Σ asszoc.	153	52	52	42	27	84	19	3	15	13	6	13
A: asszoc.	15,3	5,2	5,2	4,2	2,7	8,4	1,9	0,3	1,5	1,3	0,6	1,3

14. táblázat Asszociatív válaszok nyelvi eloszlása az egyes típusokon belül MAE-csoport

MAE csoport (8)	PARADIGMATIKUS			SZINTAGMATIKUS			FONOLÓGIAI			ANALITIKUS		
	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3	MA- GYAR L1	AN- GOL L2	FRAN- CIA L3
Σ asszoc.	195	5	58	62	2	34	6	0	0	47	1	9
A: asszoc.	24,3	0,62	7,2	7,7	0,25	4,2	0,7	0	0	5,8	0,1	1,1

A MAD-csoport tagjai átlagosan 15,3 magyar, 5,2 angol és 5,2 francia paradigmaticus választ aktiváltak a tíz szóra vetítve. A MAE-csoport tagjai átlag 24,3 magyar, 0,62 angol és 7,2 francia paradigmaticus válasszal asszociáltak. Szintagmatikus válaszok terén a MAD-csoport minden tagja átlagosan 4,2 magyar, 2,7 angol és 8,4 francia nyelvű válasszal reagált. A MAE-csoport szintagmatikus válaszainak átlaga alapján 7,7 magyar, 0,25 angol és 4,2 francia asszociációt aktivált átlagosan egy-egy csoporttag. A fonológiai asszociációk típusán belül a MAD-csoport tagjai egy főre és tíz szóra vetítve 1,9 magyar, 0,3 angol és 1,5 francia asszociációval reagáltak. A MAE-csoport tagjai pedig 0,7 magyar asszociációval, miközben angol és francia nyelvi mentális lexikonjuk nem mutatott aktivitást. Az analitikus asszociatív válaszok kategóriájában a MAD-csoport tagjai fejenként 1,3 magyar, 0,6 angol és 1,3 francia analitikus választ aktiváltak.

A MAE-csoport tagjai pedig 5,8 magyar, 0,1 angol és 1,1 francia analitikus asszociációval válaszoltak a hívószavakra.

A csoport szintű adatok nem tették lehetővé, hogy a fordítási teljesítmény és az asszociációkutatás eredményei között összefüggéseket keressek [Hipotézis (3B)], mert a két csoport a szövegértés és fordítás terén közel azonos teljesítményt mutatott. Ezért itt csak az asszociatív válaszok alapján megfigyelt eltérésekkel foglalkozom. A hívószavakra adott válaszcikkek száma (MAD: 48/fő < MAE:52/fő) nem tér el jelentősen, és a csoportok eltérő motiváltságával vagy fáradtságával is magyarázható. A mindkét csoport esetében két félévre kiterjedő képzési időszak alatt nem tapasztaltam lényeges eltérést a motiváció terén. A kutatásban való részvétel lehetőségére a hallgatók pozitív, segítő attitűddel reagáltak. Mindkét csoport feltételezhetően fordítóként asszociált, mert a magyar válaszok száma volt a legmagasabb, de a MAE-csoportnál több magyar válasz aktiválódott (MAD:22,7/fő < MAE:32,8/fő). Az L2 mentális lexikon ezzel ellentétben a MAD-csoportnál aktivált több választ (MAD:8,8/fő > MAE:1/fő) és az L3 mentális lexikon is ugyanígy (MAD:14/fő > MAE:10,8/fő). A MAE jelzetű csoport paradigmatisztikus (MAD:30,6/fő < MAE:32,2/fő) és szintagmatikus (MAD:10,4/fő < MAE:12,2/fő) asszociációk terén elért eredményei arra utalnak, hogy a vizsgált szóképzési elemek a mentális lexikonjaikban valamivel jobban beágyazottak. A fonológiai alapú kapcsolatok nagyobb szerepet játszanak a MAD-csoport háromnyelvű mentális lexikonjának rendszerében (MAD:3,8/fő > MAE:0,7/fő). Az is jól látszik, hogy bizonytalan nyelvi helyzetben a MAE csoport tagjai inkább grammatikai vagy szemantikai jellegű nyelvészeti tudásukat mozgósítják (MAD:3,2/fő < MAE:6,6/fő).

A csoportszintű adatok alapján megállapítható, hogy:

1. A magyar asszociatív válaszok arányai mindkét csoportnál fordítói gondolkodásra utaltak.
2. A MAD-csoportnál az angol és francia nyelvű mentális lexikon jobban aktiválódott, a bizonytalan nyelvi helyzet pedig nagyobb számú fonológiai alapú választ indukált.
3. A MAE-csoport tagjainál a tíz vizsgált szó alig valamivel erősebb kapcsolatokkal jellemezhető a mentális lexikonban, a bizonytalan nyelvi helyzet pedig analitikus reakciókat váltott ki.

8.2. Egyéni sajátosságok

8.2.1. A vizsgált fordítók

A csoport szintű adatok elemzése során azt találtam, hogy a csoportokon belül az egyes fordítóhallgatók között nagy eltérések tapasztalhatók, ezért az empirikus szövegértési kutatás legtöbb és legkevesebb pontját elérő fordítók asszociatív válaszait egyenként is megvizsgáltam. A szövegértési vizsgálat során alkalmazott és fentebb ismertetett értékelési rendszer alapján egy fordító (DHB¹⁰) 8 pontot, öt fordító (DNB, DZD, EWK, EHF, EML) 7 pontot, négy fordító 6 pontot (DND, DSZK, DSZV, EPR), három fordító (DRD, EWA, EPD) 5 pontot, két fordító (ESK, ETK) 4 pontot és két fordító (DEN, DMJ) 3 pontot ért el. Az egyéni jellegzetességeket elemző vizsgálatban résztvevő fordítókat statisztikai alapon választottam ki. Az elérhető maximális pontszám 10 pont volt. Céloom a sokaság pontszám szerinti egyenlő osztályokra való tagolása volt. A legnagyobb érték, azaz a legmagasabb pontszám (8), a legkisebb érték (3) pont, a terjedelem 5 volt. Három csoportot alakítottam ki egyenlő osztályközökkel, ami egy 3–4 pontot elért, egy 5–6 pontot elért és egy 7–8 pontot elért csoportot eredményezett.

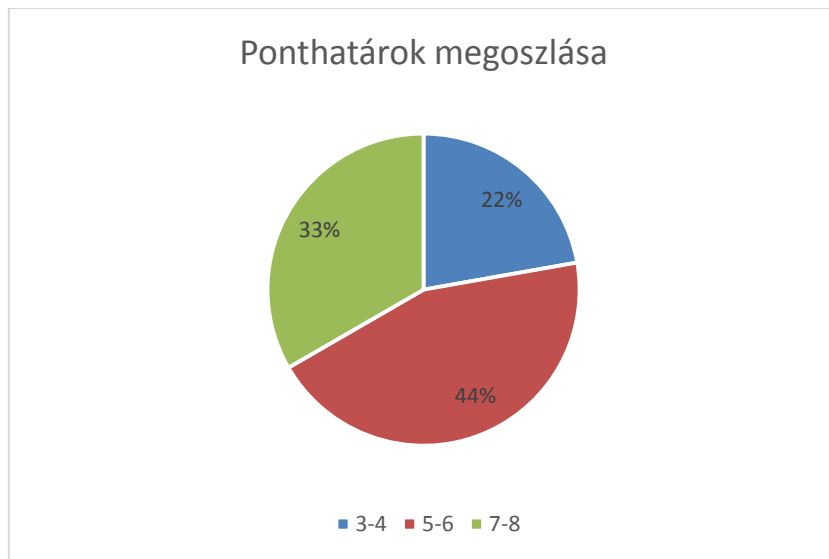
15. táblázat Sikeres, közepesen sikeres és sikertelen fordítások

Osztályköz	Gyakoriság	Relatív gyakoriság	Kumulált relatív gyakoriság
3-4	4	22%	22%
5-6	8	44%	67%
7-8	6	33%	100%

A 15. táblázat gyakoriság oszlopában az adott pontszámok között teljesítő hallgatók számát tüntettem fel. Ennek alapján megállapítható, hogy a fordítók 22%-a tartozott a gyengébben teljesítők közé, a csoport 44%-a teljesített átlagosan és 33%-a ért el kiemelkedő eredményt (ld.17.ábra).

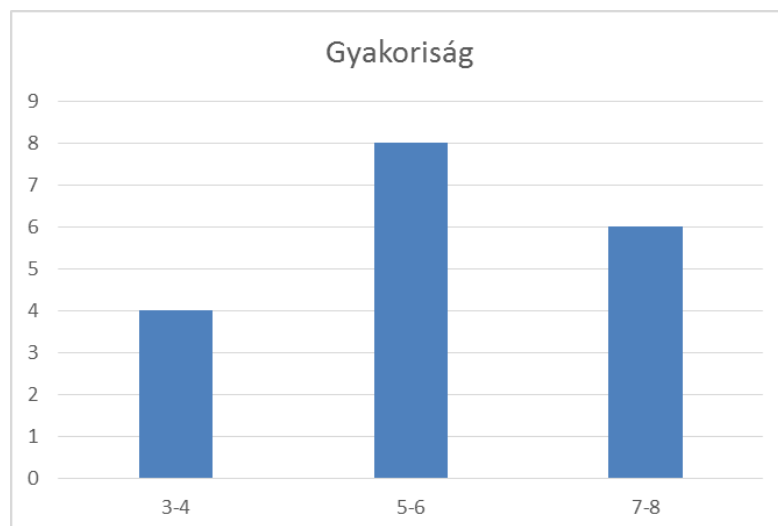
¹⁰ A betűkódok a fordítói profilokat és szóprofilokat feltüntető táblázat kódjaival egyezők

17. ábra Ponthatárok megoszlása



A kumulált relatív gyakoriság megmutatja, hogy hány adatunk kisebb vagy egyenlő, mint az adott osztályköz, másként fogalmazva az adatok hány százaléka maradt adott határérték alatt. Ebből megállapítható, hogy a fordítók 67%-a gyenge vagy közepes eredmény ért el, azaz a csoport túlnyomó többsége a legjobb esetben is csak közepes eredménnyel tudta megoldani a fordítási feladatot (ld.18. ábra).

18. ábra Gyakoriság



A fordítók átlag pontszáma 5,61 pont volt, míg a szórás, tehát az átlagtól való átlagos eltérés 1,46.

A továbbiakban a hat legmagasabb pontszámot elért és a négy legalacsonyabb pontszámot elért fordítót szövegértése és fordítási teljesítménye, asszociatív válaszai, valamint a kérdőív szókincsmélységet vizsgáló kérdéseire adott válaszai alapján egyénileg elemzem.

Kutatási kérdés (3C): Kimutatható-e bármilyen összefüggés a legsikeresebb és a legsikertelenebb fordítók teljesítménye valamint a mentális lexikonok kapcsolatai és a tárolt szókincs mélysége között?

Hipotézis (3C): Igen, a legsikeresebb fordítók erősebb kapcsolatokkal rendelkező mentális lexikonokkal és nagyobb szókincsmélységgel jellemezhetők, mint a legsikertelenebb fordítók.

A szótudás szintjéről különböző módokon igyekeztem képet kapni. A hívószóra aktivált asszociatív válaszokon túl a hívószó grammatikai szerepére, más szófajú alakjainak ismeretére, különböző jelentéseinek meghatározására és a szó önálló mondatba foglalására voltam kíváncsi.

a) A hívószó szófaját zárt kérdésre adott válasz formájában határozták meg a résztvevők, melynek során 5 lehetséges válasz közül választották ki a megfelelőt. Az értékelés során minden helyes válasz 1 pontot, minden helytelen válasz 0 pontot ért. A feladat során elérhető maximális pontszám 10 volt.

b) A hívószó más szófajú alakjait nyitott kérdésekre adott válasz formájában sorolták fel a hallgatók. Az értékelés során minden, a hívószóétól eltérő szófajú lexikai elem 1 pontot kapott. A hívószó szófajával megegyező szófajú alakok nem kaptak pontot. Kivételt képezett az *adolescent* (konkrét főnév) mellett említhető egy lehetséges megoldás, az *adolescence* (elvont fogalmat jelölő főnév).

c) A hívószó különböző jelentéseit nyitott kérdésekre adott válasz formájában sorolták fel a hallgatók. A lehetséges jelentések meghatározásához a Francia-magyar nagyszótár (Eckhardt, Oláh 1999) szócikkeire támaszkodtam (ld. Melléklet). Minden, a szótár által eltérő jelentésként értékelt szójelentés 1 pontot kapott.

d) A hívószó önálló mondatba foglalásának értékelésekor minden esetben sikeresnek értékeltem a mondatalkotást, amikor:

1. Érthető, grammatikailag helyes francia mondat volt az eredmény.
2. Az E/3 feltételes módú ige illeszkedett a mondat alanyához, és a szerkezethez bővítmény tartozott.
3. A főnevek a grammatikai nemük szerinti határozott vagy határozatlan névelővel ellátva, a francia célnyelvi normáknak megfelelő kollokatív vagy szekvenciális kapcsolatok elemeiként szerepeltek a francia mondatban.
4. A vonatkozó névmási kötőszó viszonylagosság kifejezésére, az előtte vagy utána álló főnévvel egyeztetve, mindkét elemével szerepelt a mondatban.
5. A melléknévek a francia célnyelvi normáknak megfelelő kollokációk tagjaiként, a főnévi alaptaggal nemben és számban egyeztetve szerepeltek a mondatban.

Az adatokat minden fordítóra vonatkozóan a szöveges értékelés után található táblázatban tüntettem fel.

8.2.2. A legsikeresebb fordítók asszociatív válaszai

A DHB kódú fordító (ld.16. táblázat) a legtöbb (8) sikeres megfeleltetéssel zárta a szövegértési vizsgálatot. A legnagyobb kihívást jelentő *serait* fordítása során kritikus, a harmadik legnagyobb kihívást jelentő *privation* esetében súlyos, nem értelemzavaró hibát vétett. Összesen 49 asszociációval válaszolt, a legnagyobb kihívást jelentő hívószóra csak 4-gyel. Ezek 57%-a magyar, 18%-a angol, 25%-a francia volt. Asszociatív válaszai közül 36 paradigmatis, 8 szintagmatis, 0 fonológiai és 5 analitis. Grammatikai szerep meghatározás: 10 pont. A 10-ből 1 szóhoz 1 más szófajút, és 1 másik szóhoz 3 más szófajút sorolt fel. 7 szót 1 jelentéssel azonosított. 6 szót tudott önállóan mondatba foglalni. A fordítás során kritikus hibával megfeleltetett *serait* 1 paradigmatis, 3 analitis választ váltott ki. Ez a fordító elsősorban magyar válaszszavakkal reagált, valószínűleg inkább fordítóként asszociált, nagyszámú paradigmatis asszociációt hívott elő és jóval kevesebb szintagmatikus. Jól látható, hogy a fordításban hibásan megfeleltetett *serait* az asszociatív gondolkodás során főként analitis, a jelentés elemeit hordozó válaszokat hív elő, a másik hibásan megfeleltetett *privation* által kiváltott paradigmatis válaszok között szerepel a francia szinonima és alább a pontos magyar jelentés, de önállóan már nem tudja mondatba foglalni. Önálló mondatalkotása csak 5 szóelemre vonatkozóan volt sikeres.

16. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DHB

DHB	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	I Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglaltatása
1. SERAIT	83,00%	K	L3:1	—	—	L3:3	4	1	—	—	1
2. PHASE	78,00%	L	L1:4	L1:1	—	—	5	1	—	1	0
3. PRIVATION	72,00%	S	L2:2, L3:3	—	—	—	5	1	—	1	0
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	L	L1:3,	—	—	L1:2	5	1	—	—	0
5. AUTEUR	35,00%	L	L1:5	—	—	—	5	1	—	1	1
6. INDICE	33,00%	L	L1:5	—	—	—	5	1	—	1	0
7. ADOLESCENT	30,00%	L	L1:2, L2:2, L3:1	—	—	—	5	1	—	—	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	L1:1, L3:3	L2:1	—	—	5	1	1	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	L	L1:3,	L2:1	—	—	5	1	3	1	0
10. CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	L2:1, L3:1	—	—	—	5	1	—	1	1
		8	L1:22, L2:5, L3:9	L1:4, L2:4	0	L1:2, L3:3	49	10	4	7	5
Σ		8	36	8	0	5	49	10	4	7	5

Az EML kódú fordító (ld.17. táblázat) 7 sikeres megfeleltetéssel fordított. A legnagyobb kihívást jelentő szó (*serait*) fordítása során kritikus, a harmadik legnagyobb kihívást jelentő szó esetében (*privation*) súlyos, nem értelemzavaró hibát vétett, a megfeleltetési kihívás szempontjából közepesen nehéz, a sorban negyedik, közepes kihívást jelentő *auteur* kritikus hibát hozott. Összesen 53 asszociációval válaszolt, a legnagyobb kihívást jelentő, hibásan megfeleltetett szóra 6-tal, a harmadik legnagyobb kihívást jelentő, súlyos hibával megfeleltetett szóra 7-tel, melyek a sikeres megfeleltetéshez szükséges valamenyny információ hordozzák. Ezek 2 %-a magyar, és 98%-a francia volt (!). Angol asszociáció nem váltódott ki. Asszociációi között 29 paradigmatis, 20 szintagmatikus, 0 fonológiai és 4 analitikus volt. A hívószavak grammatikai szerepét hibátlanul meghatározta. 5 szóhoz sorolt fel más szófajú alakot, ebből 2 szóhoz kettőt is. A jelentések meghatározása során kiemelkedően sok jelentést társított az egyes hívószavakhoz: 2 szóhoz 3 különböző jelentést sorolt fel, 6 szóhoz 2 különböző jelentést és 2 szóhoz 1-1 jelentést. 10 szót tudott önállóan összetett francia mondatokba foglalni. A fordítás során kritikus hibával megfeleltetett szó 1 paradigmatis, 1 szintagmatikus és 4 analitikus választ váltott ki. A fordítás során súlyos hibával megfeleltetett szóra 5 paradigmatis és 2 szintagmatikus válasz szóval asszociált, 3 helytálló más szófajú alakkal és 2 különböző jelentéssel. A másik kritikus hibával megfeleltetett szó 5 paradigmatis választ váltott ki, 0 más szófajú szó és 2 jelentés érkezett. Ez a fordító szinte kizárólag francia válaszcavakkal reagált, és kiemelkedően sok helytálló jelentést társított a szavakhoz, ami arra utal, hogy jól ismeri az adott lexikai elemeket. Paradigmatikus és szintagmatikus asszociációinak aránya egymáshoz viszonyítva nem tér el jelentősen. A kritikus hibával fordított *serait* főleg analitikus válaszokat váltott ki, ezek és a hozzájuk társuló paradigmatis és szintagmatikus válasz tartalmazza a szó jelentésének minden elemét. A *privation* 5 paradigmatis és 2

szintagmatikus válasza csak részben tartalmazza a jelentést. Az *auteur* paradigmatis asszociatív válaszai a szó első, legismertebb jelentésére reflektálnak. 9 szót sikeresen foglalt mondatba.

17. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókinésmélység adatok EML

EML	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglalása
1. SERAIT	83,00%	K	L3:1	L3:1	—	L3:4	6	1	—	2	1
2. PHASE	78,00%	L	L3:4	L3:1	—	—	5	1	—	2	0
3. PRIVATION	72,00%	S	L3:5	L3:2	—	—	7	1	2	2	1
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	L	—	L1:1,L3:4	—	—	5	1	—	3	1
5. AUTEUR	35,00%	K	L3:5	—	—	—	5	1	—	2	1
6. INDICE	33,00%	L	L3:3	L3:2	—	—	5	1	1	2	1
7. ADOLESCENT	30,00%	L	L3:3	L3:2	—	—	5	1	—	2	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	—	L3:5	—	—	5	1	1	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	L	L3:5	—	—	—	5	1	2	3	1
10. CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	L3:3	L3:2	—	—	5	1	1	1	1
		7	L3:29	L1:1,L3:19	0	L3:4	53	10	7	20	9
Σ		7	29	20	0	4	53	10	7	20	9

A DZD kódú fordító (ld.18. táblázat) ugyancsak 7 sikeres megfeleltetéssel fordított. A második legnagyobb kihívást jelentő *phase*, az ötödik (közepes kihívás indexű) *auteur* és a hatodik (közepesnél gyengébb) kihívás indexű *indice* szavakat fordította kritikus hibával. Összesen 40, a kutatás résztvevői közül a legalacsonyabb számú asszociációval válaszolt a hívószavakra. Az asszociációk 30%-a magyar, 13%-a angol, és 57%-a francia volt. Fajtájukat tekintve: 16 paradigmatis, 7 szintagmatikus, 17 fonológiai volt. Analitikus asszociáció nem váltódott ki. A grammatikai funkciót hibátlanul határozta meg. 10-ből 3 szóhoz sorolt fel egy-egy más szófajú szót. 5 szóhoz két jelentést, 5 szóhoz egy jelentést rendelt. 8 szót tudott önálló mondatba foglalni. Két kritikus hibával megfeleltetett szónál nagyszámú fonológiai asszociáció (4 és 5) figyelhető meg, 1 paradigmatis (transzkripció), és 0 szintagmatikus válasz szó mellett. Ez is mutatja, hogy ez a két lexikai elem periférikus kapcsolatokkal rendelkezik a mentális lexikonban. A harmadik kritikus hibával megfeleltetett szó is csak 1 francia paradigmatis és 1 angol szintagmatikus asszociációt hívott elő, melyek fonológiai alapú szinonimái a hívószónak. Egy másik, sikeres megfeleltetéssel fordított szónál, ahol szintén nagyszámú fonológiai válasz született, 0 paradigmatis és 0 szintagmatikus válasz szó figyelhető meg. Ez a fordító szintén jelentős számú francia válaszóval reagált. Paradigmatikus asszociációinak aránya alacsonynak mondható. Kritikus hibával megfeleltetett szavai vagy nagyon kevés asszociációt, vagy nagyszámú fonológiai asszociációt vonzottak. Ennél a hallgatónál az asszociatív gondolkodás során nagy szerepet kap a hangzás hasonlósága, még ha válaszainak egy

része a paradigmaticus vagy szintagmatikus típusba sorolható is. Sok jelentést társított a hívószavakhoz, és 8 szót tudott sikeresen mondatba foglalni.

18. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókinésmélység adatok DZD

DZD	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Ana- litikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglaltatása
1. SERAIT	83,00%	L	L3:5	—	—	—	5	1	—	1	1
2. PHASE	78,00%	K	L1:1	—	L1:1, L3:2	—	5	1	—	2	1
3. PRIVATION	72,00%	L	—	L3:2	L1:3	—	5	1	—	2	1
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	L	L3:2	—	—	—	2	1	1	1	1
5. AUTEUR	35,00%	K	—	—	L3:5	—	5	1	—	2	1
6. INDICE	33,00%	K	L3:1	L2:1	—	—	2	1	—	2	0
7. ADOLESCENT	30,00%	L	L1:2, L2:1	—	—	—	3	1	—	1	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	—	—	L1:1, L2:2, L3:2	—	5	1	1	1	1
9. SOCIAL, -E	24,00%	L	L1:2	L2:1, L3:1	L3:1	—	5	1	1	2	0
10. CAFARDEUX, -EUSE	17,00%	L	L1:2	L3:1	—	—	3	1	—	1	1
		7	L1:7, L2:1, L3:8	L2:2, L3:4	L1:5, L2:2, L3:10	0	40	10	3	15	8
Σ		7	16	7	17	0	40	10	3	15	8

Az EHF kódú fordító (ld.19. táblázat) szintén 7 sikeres megfeleltetéssel fordított. A legnagyobb kihívást jelentő *serait*, az ötödik (közepes kihívást jelentő) *auteur*, és a hetedik (gyenge kihívást jelentő) *adolescent* szót kritikus hibának számító megfeleltetéssel fordította. Összesen 52 asszociációval válaszolt a hívószavakra, a negyedik (magas kihívás indexű) és a nyolcadik (alacsony kihívás indexű) szóra 6-tal. Az összes asszociáció 22%-a magyar, 2 % angol és 76%-a (!) francia volt. Asszociációi közül 24 paradigmaticus, 18 szintagmatikus, 0 fonológiai és 9 analitikus volt. A hívószavak grammatikai szerepét hibátlanul állapította meg. 10-ből 4 szóhoz összesen 6 helytálló más szófajú szót sorolt fel: egy szóhoz 3-at, három szóhoz 1-et. 2 szóhoz három különböző jelentést, 3 szóhoz két jelentést, 5 szóhoz egy jelentést társított. A fordítás során legnagyobb kihívást jelentő, kritikus hibával megfeleltetett *serait* kizárólag 5 analitikus asszociációt hívott elő, melyek részleges információkat hordoznak a lehetséges jelentésről. A másik nagyszámú, 4 analitikus asszociációt és 1 szintagmatikus asszociációt előhívó szó szintén nagy kihívás indexű, de jól megfeleltetett *telle que* funkciószó volt. Az asszociatív válaszok csak részlegesen hordozták a jelentés elemeit. Ez a fordító szintén jelentős arányban reagált francia válaszcavakkal. Paradigmatikus asszociációinak aránya alacsonyabb, szintagmatikus asszociációié magasabb volt. Érdekes módon nem csak a fordítási nehézséget okozó szó, hanem egy sikeresen megfeleltetett is analitikus választ váltott ki nála. Sok jelentést társított a hívószavakhoz, és mind a 10 szót sikeresen foglalta mondatba.

19. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok EHF

EHF	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	I Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglálása
1. SERAIT	83,00%	K	—	—	—	L1:2,L3:3	5	1	—	1	1
2. PHASE	78,00%	L	L3:4	L3:1	—	—	5	1	—	3	1
3. PRIVATION	72,00%	L	L1:1,L3:3	L1:1	—	—	5	1	1	2	1
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	L	—	L3:1	—	L1:1,L2:1,L3:2	5	1	—	1	1
5. AUTEUR	35,00%	K	L3:4	L3:1	—	—	5	1	—	2	1
6. INDICE	33,00%	L	L1:2,L3:2	L3:1	—	—	5	1	1	2	1
7. ADOLESCENT	30,00%	K	L3:2	L3:3	—	—	5	1	—	1	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	L3:1	L3:5	—	—	6	1	1	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	L	L1:1, L3:4	—	—	—	5	1	3	3	1
10. CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	—	L1:3,L3:2	—	—	5	1	—	1	1
		7	L1:4,L3:20	L1:4,L3:14	0	L1:3,L2:1,L3:5	51	10	6	17	10
Σ		7	24	18	0	9	51	10	6	17	10

A DNB kódú fordító (ld.20. táblázat) sikeres megfeleltetéseinek száma szintén 7 volt. Az első (*serait*), a második legnagyobb kihívást jelentő (*phase*) és az ötödik (közepes kihívás indexű) *auteur* szót feleltette meg sikertelenül. Összesen 50 asszociációval válaszolt a hívószavakra. Ezek között nem volt magyar és angol (!), 98%-uk francia, és 2%-uk latin volt. Az asszociációk közül 26 paradigmatis, 19 szintagmatikus és 5 analitikus volt. Fonológiai asszociációt nem regisztráltam. A hívószavak grammatikai szerepét hibátlanul állapította meg. 10-ből 5 szóhoz, összesen 6 más szófajú alakot sorolt fel. 9 szóhoz egy jelentést, 1 szóhoz két különböző jelentést társított. 10 szót tudott önálló mondatba foglalni, de valamennyi egyszerű (alany+ állítmány+ határozó/jelző szerkezetű) mondat volt. A kritikus hibával megfeleltetett szavak által előhívott asszociatív válaszok nem tartalmazzák a jelentés elemeit. Az egyetlen szó, amely kizárólag analitikus asszociációkat aktivált, a sikeresen megfeleltetett *telle que* volt, a szemantikai jellegű metainformációk elsősorban a kötőszó funkciójára utaltak. A 10-ből 6 szóhoz rendelt más szófajú szavak sorában 6 volt helytálló és 1 hibás. 9 szót az első szótári jelentésével feleltetett meg, 1 szót az első és második szótári jelentéssel.

Ez a fordító kiemelkedően sok francia asszociációval válaszolt, magyar és angol asszociációja egyáltalán nem váltódott ki. Igaz, hogy paradigmatis asszociációi vannak többségben, de jelentősnek mondható a szintagmatikus asszociációk aránya is. 8 szót foglalt sikeresen mondatba.

20. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókinésmélység adatok DNB

DNB	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglalása
1. SERAIT	83,00%	K	L3:5	—	—	—	5	1	—	1	0
2. PHASE	78,00%	K	L3:2	L3:3	—	—	5	1	—	1	1
3. PRIVATION	72,00%	L	L3:3	L3:2	—	—	5	1	—	1	1
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	L	—	—	—	L3:5	5	1	1	1	1
5. AUTEUR	35,00%	K	L3:4	L3:1	—	—	5	1	—	2	1
6. INDICE	33,00%	L	L3:3,L4(lat):1	L3:1	—	—	5	1	1	1	1
7. ADOLESCENT	30,00%	L	L3:3	L3:2	—	—	5	1	1	1	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	L3:2	L3:3	—	—	5	1	2	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	L	L3:3	L3:2	—	—	5	1	1	1	1
10.CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	—	L3:5	—	—	5	1	—	1	1
		7	L3:25,L4:1	L3:19	0	L3:5	50	10	6	11	8
Σ		7	26	19	0	5	50	10	6	11	8

Az EWK kódú fordító (ld.21. táblázat) sikeres megfeleltetések száma ugyancsak 7 volt. Az előbbieken ismertetett adatokkal megegyezően az első (*serait*), a második legnagyobb kihívást jelentő (*phase*) és az ötödik (közepes kihívás indexű) *auteur* szót feleltette meg sikertelenül ez a résztvevő is. Ő összesen 47 asszociatív választ adott, melyek közül 89% magyar nyelvű, 11% francia nyelvű volt. Angol asszociáció nem aktiválódott. Az asszociációk között 33 paradigmatis, 7 szintagmatikus és 7 analitikus volt. Fonológiai asszociáció nem aktiválódott. Mind a 10 szó grammatikai szerepét pontosan határozta meg. A 10-ből 1 szóhoz társított 1 más szófajú szóalakot. 8 esetben egy jelentés szerepelt a kérdőívben, és 1 esetben három jelentés. 9 szóval alkotott önálló mondatot; a mondatai egyszerű felépítésűek és alapvető grammatikai pontatlanságokat tartalmaznak. Ez a válaszadó reagált a legtöbb magyar asszociációval ebben a csoportban és egyben a legtöbb paradigmatis asszociációval is. Analitikus asszociációi nem kizárólag a hibásan megfeleltetett szavakhoz érkeztek. A *serait* analitikus válaszai, a *phase* és az *auteur* paradigmatis és egy szintagmatikus válaszai is csak részben hordozzák a hívószó jelentését. 7 szót foglalt sikeresen mondatba.

21. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókinésmélység adatok EWK

EWK	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglalása
1. SERAIT	83,00%	K	—	—	—	L1:4,L3:1	5	1	—	1	0
2. PHASE	78,00%	K	L1:4	L1:1	—	—	5	1	—	—	0
3. PRIVATION	72,00%	L	L1:5	—	—	—	5	1	—	1	1
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	L	—	—	—	L1:2	2	1	—	3	0
5. AUTEUR	35,00%	K	L1:5	—	—	—	5	1	—	1	1
6. INDICE	33,00%	L	L1:5	—	—	—	5	1	—	1	1
7. ADOLESCENT	30,00%	L	L1:1,L3:4	—	—	—	5	1	—	1	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	L1:1	L1:4	—	—	5	1	1	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	L	L1:5	—	—	—	5	1	—	1	1
10.CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	L1:3	L1:2	—	—	5	1	—	1	1
		7	L1:29,L3:4	L1:7	0	L1:6,L3:1	47	10	1	11	7
Σ		7	33	7	0	7	47	10	1	11	7

A fordítási performanciájuk alapján a legsikeresebb 33%-ba tartozó fordítók asszociatív válaszainak vizsgálatából a következők derültek ki. A hívószavakra érkezett válaszok száma 40-53 között ingadozott (M¹¹: 49) Ezek között 0-89% között mozgott a magyar (M:34%) 1 fordító nem adott magyar választ, 3 fordítónál nem aktiválódott angol asszociáció, 3 fordítónál 2-18% közötti angol válasz váltódott ki (M:5,4%) és 11-98% között mozgott a francia asszociatív válaszok aránya (M:61%). A paradigmatis asszociációk száma 16-36 között mozgott (M:27), a szintagmatikus asszociációké 7-20 között (M:13) fonológiai asszociációk 5 fordítónál egyáltalán nem aktiválódtak, míg 1 fordítónál meglepően nagy számban (17) fordultak elő. Analitikus asszociációt egy résztvevő nem adott, a többiekénél 4-9 között regisztráltam (M: 5). A megkérdezettek pontos tudással rendelkeztek a hívószavak grammatikai szerepéről. 1-7 közötti számban soroltak fel egyéb szófajhoz tartozó szavakat (M:4,5). Meg kell jegyezni, hogy a hallgatók által felsorolt más szófajú szavak 25%-át azonos szófajúság miatt ki kellett zárni. A válaszadók a 6X10=60 szóhoz 5 esetben három különböző jelentést, 15 esetben két különböző jelentést és 36 esetben egy jelentést társítottak, 3 esetben nem szerepelt jelentés.

Az adott fordítási feladatot legsikeresebben végrehajtó fordító asszociatív gondolkodását vizsgálva megállapítható, hogy ez a fordító a francia hívószavakra elsősorban francia válaszsavakkal asszociál. Magyar nyelvű asszociációinak aránya alapján feltételezhető, hogy ebben a nyelvi helyzetben (francia-magyar) kevésbé gondolkodik fordításban. Második idegen nyelvét, az angolt kevésbé aktivizálja. A vizsgált szókészlet mentális lexikonja központjában helyezkedik el, elsősorban paradigmatisan asszociál. Amikor a fordítása során kritikus hibával megféleltetett szavakkal találkozik, analitikus válaszokkal reagál. A grammatikai szerep meghatározásában nem hibázik, ez valószínűleg stabil nyelvészeti alapismereteivel magyarázható. A 10 általa ismert szóhoz átlagosan 4,5 más szófajú szót tud felsorolni, meglehetősen nagy hibaszázalékkal, és jellemzően egynél több különböző jelentést tud társítani a szavakhoz. A 10 szóból átlag 8-at helyes francia mondatba képes foglalni.

A 6 fordítóból 4-nél megfigyelhető, hogy minél nagyobb a francia válaszok aránya, annál kisebb a magyar válaszoké. Náluk a paradigmatis válaszok aránya alacsonyabb, a szintagmatikus asszociációk aránya egyértelműen magasabb. A 2 nagyszámú

¹¹ M: átlag (az értékek számtani középárányosa)

magyar válasszal jellemezhető fordítónál kevés francia asszociatív válasz született, nagyon magas a paradigmatis és alacsony a szintagmatis válaszok aránya.

8.2.3. A legsikertelenebb fordítók asszociatív válaszai

A fordítási feladatot legkevésbé sikeresen kivitelező fordítók — (ESK, ETK) 4 pontot, (DEN, DMJ) 3 pontot ért el — asszociatív válaszai alapján az alábbi megállapításokat tehetem.

Az ESK kódjelű fordító 4 szó esetében hajtott végre sikeres jelentésátvitelt. Kritikus hibával a legnagyobb kihívás indexű szót (*serait*), valamint a negyedik, nagy kihívás indexű (*telle que*), a hatodik (*indice*) és hetedik gyenge kihívást jelentő szót (*adolescent*) fordította, súlyos hibával pedig a listában második (*phase*) és harmadik (*privation*), tehát nagy kihívást jelentő szavakat fordította. Összesen 51 asszociatív választ adott a hívószavakra. Ezek 92%-a magyar, 8%-a francia volt. Angol asszociáció nem aktiválódott. Az asszociációk típus szerinti besorolása a következőképpen alakult: 30 paradigmatis (4 szóra nem érkezett paradigmatis válasz), 10 szintagmatis, 0 fonológiai és 11 analitikus volt. Az analitikus válaszok 2 kritikus hibával fordított szó esetében váltódtak ki, és másfajta asszociáció nem kísérte őket. A hívószavak grammatikai szerepét hibátlanul határozta meg a hallgató. 6 szóhoz sorolt fel más szófajú alakot: 1 szó mellett három, 1 szó mellett kettő és 4 szó mellett egy más szófajú alakot regisztráltam. A *serait* analitikus válaszai nem utalnak a jelentésre: „*nyelvtan, la conjugaison, verbe, létige, igeidők, igemódok*”. A *telle que* analitikus válaszai szintén nem: „*nyelvtan, jelentés, segítség, értelmezés, mondat szerkezet*”. Az *indice* paradigmatis válaszai: „*kutatás, nyomozás, tanulmány, felmérés, eredmény*” ugyancsak nem utalnak a jelentésre. Az *adolescent* paradigmatis válaszai (*iskola, tanulás, tapasztalatszerzés, szabadidő, szabadságvágy*) is csak távoli kapcsolatban vannak a szó jelentésével. A *phase* (paradigmatis asszociációi: „*átmenet, változás, fejlődés, haladás, előrelépés*”) és a *privation* (paradigmatis asszociációi: „*életmód, életszínvonal, kereset, megélhetés, akadály*”) esetében a hívószó jelentésének egyes aspektusai megjelennek. Fonológiai válasz nem érkezett. A 6 szóhoz felsorolt 9 más szófajú szóból 7 volt elfogadható és 2 hibás. 3 szó az első szótári jelentéssel szerepel, de ezek közül 2 hibás. 6 szó két jelentéssel, 1 szó 3 jelentéssel szerepelt a kérdőívben. 9 hívószót sikeresen foglalt mondatba. Ez a fordító szintén nagyarányú magyar válasszal reagált, és magas a paradigmatis asszociációinak aránya is. A vizsgálat egyetlen

olyan résztvevője, akinél az analitikus asszociációk aránya meghaladja a szintagmatikus asszociációkét. A sikertelenül megfeleltetett szavakra érkezett asszociatív válaszok a kritikus hibával fordított szavak esetében nem utalnak a jelentésre, a súlyos hibával fordított szavaknál a jelentés egyes vonatkozásai megjelennek. 8 szót foglalt sikeresen mondatba.

22. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok ESK

ESK	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglalása
1. SERAIT	83,00%	K	—	—	—	L1:4,L3:2	6	1	2	0	0
2. PHASE	78,00%	S	L1:5	—	—	—	5	1	—	2	1
3. PRIVATION	72,00%	S	L1:5	—	—	—	5	1	1	1	1
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	K	—	—	—	L1:5	5	1	—	0	0
5. AUTEUR	35,00%	L	L1:3,L3:2	—	—	—	5	1	—	2	1
6. INDICE	33,00%	K	L1:5	—	—	—	5	1	1	2	1
7. ADOLESCENT	30,00%	K	L1:5	—	—	—	5	1	1	2	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	—	L1:5	—	—	5	1	1	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	L	L1:5	—	—	—	5	1	3	2	1
10. CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	—	L1:5	—	—	5	1	—	1	1
		4	L1:28,L3:2	L1:10	0	L1:9,L3:2	51	10	9	13	8
Σ		4	30	10	0	11	51	10	9	13	8

Az ETK kódú fordító sikeres megfeleltetéseinek száma ugyancsak 4 volt. Az első és második legnagyobb kihívást jelentő (*serait* és *phase*), valamint a negyedik (közepes kihívás indexű) *telle que* és a kilencedik, gyenge indexű (*social,-e*) szót feleltette meg kritikus hibával, a megfeleltetési nehézség szempontjából harmadik és hatodik (*privation* és *indice*) szót súlyos hibával. 49 asszociatív választ adott. Közülük 98% magyar nyelvű és 2% angol volt. Francia asszociáció nem érkezett. Az asszociációk közül 27 paradigmatis (3 szó nem váltott ki paradigmatis választ), 13 szintagmatikus, 0 fonológiai és 9 analitikus volt. A hívószó grammatikai szerepét hibátlanul állapította meg a hallgató. 7 szó mellett 1 más szófajú szó szerepelt. 3 szóhoz két jelentést, 7 szóhoz egy jelentést adott meg. Az önálló mondatba foglalás 9 szó esetében volt sikeres. Analitikus válaszokat a kritikus hibával megfeleltetett szavak közül kettő váltott ki. A *serait* analitikus válaszaiban, a *phase* paradigmatis válaszaiban, a *telle que* főként analitikus válaszaiban, a *social,-e* paradigmatis válaszaiban, a *privation* paradigmatis és szintagmatikus válaszaiban és az *indice* paradigmatis válaszaiban benne van a hívószó fogalmi jelentésének egy-egy vonatkozása. Ez a fordító kiemelke-dően nagyszámú magyar asszociációval válaszolt, és bár paradigmatis asszociációinak aránya magas, a szintagmatikus és analitikus asszociációk aránya is kiemelkedő. A két melléknév csak szintagmatikus választ váltott ki. A sikertelenül megfeleltetett szavak által kiváltott asszociatív válaszokban megjelennek a jelentés elemei. 9 szót sikeresen foglalt mondatba.

23. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókinccsmélység adatok ETK

ETK	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglalt
1. SERAIT	83,00%	K	—	—	—	L1:5	5	1	—	1	1
2. PHASE	78,00%	K	L1:5	—	—	—	5	1	—	1	1
3. PRIVATION	72,00%	S	L1:4	L1:1	—	—	5	1	1	1	0
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	K	L1:1	—	—	L1:4	5	1	1	1	1
5. AUTEUR	35,00%	L	L1:3	L2:1	—	—	4	1	1	2	1
6. INDICE	33,00%	S	L1:5	—	—	—	5	1	—	2	1
7. ADOLESCENT	30,00%	L	L1:4	L1:1	—	—	5	1	1	1	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	—	L1:5	—	—	5	1	1	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	K	L1:5	—	—	—	5	1	1	2	1
10. CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	—	L1:5	—	—	5	1	1	1	1
		4	L1:27	L1:12, L2:1	0	L1:9	49	10	7	13	9
Σ		4	27	13	0	9	49	10	7	13	9

A DEN kódú válaszadó a szövegértési vizsgálat adatai szerint 3 sikeres megfeleltetéssel fordított. Kritikus nehézséget jelentett számára a nehézségi sorrendben első, második és negyedik nagy kihívást jelentő szó (*serait*, *phase* és *telle que*), valamint a hetedik és kilencedik alacsony kihívás indexű szó (*adolescent*, *social,-e*). Súlyos hibát a harmadik, nagy kihívást jelentő (*privation*) és az ötödik közepes kihívást jelentő (*auteur*) szó megfeleltetésénél ejtett. 50 asszociatív választ regisztráltam, melyek 58%-a magyar, 34%-a angol, 6%-a francia és 2%-a német volt. Az asszociációk között 23 paradigmatis, 14 szintagmatikus, 5 fonológiai és 7 analitikus volt. A hívószó grammatikai szerepét hibátlanul állapította meg. 2 szóhoz rendelt 3 más szófajú alakot. 6 esetben az első szótári jelentés, 2 esetben két jelentés szerepel a kérdőívben. 8 lexikai elem önálló mondatba foglalása sikeres volt. A *serait* analitikus válaszai, a *phase* paradigmatis és szintagmatikus válaszai, a *telle que* analitikus asszociációi elemeiben hordozzák a fogalmi jelentést, az *adolescent* paradigmatis válaszai és a *social,-e* asszociatív válaszai szintén. A *privation* paradigmatis asszociációja fordítási ekvivalens. Az *auteur* asszociatív válaszai a hívószó első jelentésére reflektálnak. Ennél a fordítónál kevésbé jelentős arányú magyar, de magasabb számú angol asszociáció figyelhető meg. Ezzel párhuzamosan a paradigmatis asszociációk aránya alacsonyabb, a szintagmatikusaké magasabb lett. Analitikus válaszainak többsége fordítási nehézséget tükröz. 7 szót foglalt sikeresen mondatba.

24. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DEN

DEN	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Onálló mondat- ba foglalása
1. SERAIT	83,00%	K	—	L1:2,L3:1	—	L2:2	5	1	—	1	1
2. PHASE	78,00%	K	L1:2, L2:1, L3:1	L2:1	—	—	5	1	—	1	1
3. PRIVATION	72,00%	S	L1:1	—	L1:3	L1:1	5	1	—	2	1
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	K	—	—	L1:1,L4:1	L1:3	5	1	—	1	0
5. AUTEUR	35,00%	S	L1:2, L2:1,	L2:2	—	—	5	1	—	1	1
6. INDICE	33,00%	L	L1:4	—	—	L1:1	5	1	—	1	1
7. ADOLESCENT	30,00%	K	L1:3,L2:1	L1:1	—	—	5	1	—	1	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	L	—	L1:4,L2:1	—	—	5	1	2	1	0
9. SOCIAL,-E	24,00%	K	L2:5	—	—	—	5	1	1	2	0
10.CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	L	L2:1, L3:1	L1:1,L2:1	—	—	5	1	—	1	1
		3	L1:12, L2:9, L3:2	L1:8, L2:5, L3:1	L1:4, L4:1 (német)	L1:5, L2:2	50	10	3	12	7
Σ		3	23	14	5	7	50	10	3	12	7

A DMJ kóddal jelzett hallgató 3 szót fordított sikerrel. Kritikus hibát a legnagyobb kihívást jelentő szónál (*serait*), a kisebb kihívás indexű hetedik (*adolescent*) és a legkisebb kihívást jelentő tizedik (*cafardeux*) szó fordításánál vétett. Súlyos hibával fordította a nehézségi sorrendben harmadik (*privation*), hatodik (*indice*), nyolcadik (*souffrance*) és kilencedik (*social,-e*) szót. Összesen 46 asszociatív választ adott, az *indice* főnévre csak 1 szóval asszociált. Válaszszavainak 19%-a magyar, 70%-a angol (!) és 11%-a francia volt. Angol nyelvű asszociációinak aránya a vizsgálatban résztvevők közül a legmagasabb volt. Az asszociációk között 30 paradigmatis, 13 szintagmatikus, 1 fonológiai és 2 analitikus asszociációt találtam. A hallgató minden szó grammatikai szerepét helyesen állapította meg. Egy szóhoz sem tudott más szófajú szót rendelni. 2 szóhoz két különböző jelentést, 7 szóhoz egy jelentést sorolt fel (a 10 szóhoz 14 esetben angol jelentést rendelt, és ezek közül 6 elfogadható). 5 szó mondatba foglalása volt sikeres. A *serait* asszociatív válaszai (*être, will, future, E/3, plus tard*) nem utalnak a jelentésre azon túlmenően, hogy a létige E/3 alakjáról van szó. Az *adolescent* (*debt, chinese food, looking better, aszcendens, idő*) válaszai a hívószó bizonyos aspektusára utalnak. A *cafardeux* jelentése egyértelműen felfedezhető az asszociatív válaszokban (*depressing, sad, hopeless, intravert, bad day*). A *privation* (*hiány, isolation, sötétség, fél, egyedüllét*) válaszai alapján a hallgató kevésbé ismeri a szót. Az *indice* egyetlen válaszszava fordítási ekvivalens. A *souffrance* (*stress, unhappiness, medication, psychology, troubled human*) asszociatív válaszai és a *social,-e* (*extraverted, Scorpio, Sunday funday, summer, social workers*) asszociatív válaszai is arra utalnak, hogy kevésbé ismert szavakról van szó. A francia hívószavakra érkezett kimagasló arányú angol asszociatív válasz, valamint az angol jelentések nagy száma jelzi, hogy ennél a hallgatónál az angol minden bizonnyal közvetítő nyelvként szerepel. A paradigmatis válaszok száma magas, ami azt jelzi, hogy ez a

szókészlet az L2 mentális lexikon központjához közel lehet, de nem biztos, hogy L2 és L1, valamint L2 és L3 kapcsolatai erősek. Csak 4 szót sikerült mondatba foglalnia.

25. táblázat Szövegértés, asszociáció és szókincsmélység adatok DMJ

DMJ	KIHÍVÁS INDEX	Fordítói dön- tések	Paradig- matikus	Szintag- matikus	Fonológiai	Analitikus	Σ Asszoc.	Gramm. szerep	Más szófajú alakjai	Jelen- tése	Önálló mondat- ba foglalása
1. SERAIT	83,00%	K	L2:1,L3:1	L3:1	—	L3:1, L1:1	5	1	—	—	0
2. PHASE	78,00%	L	L2:4	L2:1	—	—	5	1	—	2	0
3. PRIVATION	72,00%	S	L1:3,L2:1,	L1:1	—	—	5	1	—	1	0
4. TEL, TELLE QUE	72,00%	L	L2:5	—	—	—	5	1	—	2	0
5. AUTEUR	35,00%	L	L1:1,L2:2,L3:1	L3:1	—	—	5	1	—	1	1
6. INDICE	33,00%	S	L1:1	—	—	—	1	1	—	1	0
7. ADOLESCENT	30,00%	K	L1:1	L2:3	L1:1	—	5	1	—	1	1
8. SOUFFRANCE	28,00%	S	L2:1,	L2:4	—	—	5	1	—	1	1
9. SOCIAL,-E	24,00%	S	L2:5	—	—	—	5	1	—	1	0
10.CAFARDEUX,-EUSE	17,00%	K	L2:3	L2:2	—	—	5	1	—	1	1
		3	L1:6,L2:22,L3:2	L1:1,L2:10,L3:2	L1:1	L1:1,L3:1	46	10	0	11	4
Σ		3	30	13	1	2	46	10	0	11	4

A fordítási performanciájuk alapján a harmadik osztályközbe tartozó, legkevesebb sikeres megfeleltetéssel fordító hallgatók asszociatív válaszai alapján összességében megállapítható, hogy a hívószavakra 46–51 között érkezett válasz (M:49). A válaszsók között 19–98% között mozgott a magyar nyelvűek (M:67%), 0–70% között az angol nyelvűek (M:27%) és 0–11% között a francia nyelvűek (M:6%) aránya. A magyar asszociációk aránya magasabb, mint a sikeres fordítóknál. Az angol asszociációk aránya jelentősen nőtt, a franciáké nagymértékben csökkent a legsikeresebb fordítókhoz képest. A paradigmikus asszociációk száma 23–30 között mozgott (M:27,5), a szintagmatikus asszociációké 10–14 között (M:12,5), fonológiai asszociációk 2 fordítónál egyáltalán nem aktiválódtak, a többiekénél 1–5 között fordultak elő (M:1,5), analitikus asszociációt 2–11 közötti számban találtam (M:7,25). A megkérdezettek minden esetben hibátlanul határozták meg a hívószó grammatikai szerepét. A kérdőíveken 0–9 közötti számban találtam egyéb szófajhoz tartozó szavakat (M:4,7), de azonos szófajúság miatt a felso-rolt szavak 10%-át ki kellett zárni. A válaszadók a 4X10 = 40 szóhoz 12 esetben 2 különböző jelentést, 25 esetben 1 jelentést és 3 esetben 0 jelentést rendeltek. 5–9 szót tudtak sikeresen mondatba foglalni (M:7,7).

Az adott fordítási feladatot a legkevésbé sikeresen végrehajtó fordítók asszociatív válaszait vizsgálva megállapítható, hogy ez a fordító a francia hívószavakra elsősorban magyar válaszsavakkal, fordítóként asszociál. Az L1 mentális lexikon fokozott aktivitása szoros L3 → L1 kapcsolatot jelezhet, ami azonban az L3 mentális lexikon alacsony aktivitása miatt visszafelé L3 ← L1 feltételezhetően nem annyira erős. Elképzelhető tehát,

hogyan L3 mentális lexikon szókészlete L1-en keresztül kapcsolódik a fogalmi réteghez. L2 mentális lexikon fokozott aktivitása jelentheti azt, hogy L3 lexikai elemek némelyike L2-n keresztül kapcsolódik a fogalmi réteghez, de azt is, hogy a háromnyelvű mentális lexikonban nincs L2 és L3 között közvetlen kapcsolat, csak egymás mellé rendelt, és különböző mélységű, szélességű szókészlettel bíró, különböző mértékben aktiválható nyelvek. A vizsgált szókészlet erős kapcsolatokkal bír a mentális lexikonjában, mert főként paradigmaticusan asszociál, elsősorban magyarul, másodsorban angolul. Kevés fonológiai alapú választ ad és azt is főleg magyarul. Amikor a fordítása során kritikus hibával megfeleltetett szavakkal találkozik, magyar analitikus válaszokkal reagál. A grammatikai szerep meghatározása stabil nyelvészeti alapismereteinek köszönhetően nem okoz gondot számára. A 10 általa ismert szóhoz átlagosan 5 más szófajút tud felsorolni, ezek 10%-a hibás, és jellemzően az első, leggyakoribb jelentést társítja a szavakhoz. A sikeres fordítóknál kevesebb szót tud sikeresen önálló mondatba foglalni.

A 4 fordítóból 2-nél megfigyelhető, hogy az anyanyelvi asszociációk (L1) aránya kiemelkedő, miközben az idegen nyelvi asszociációk aránya nagyon alacsony. Egyiküknél a kevés angol (L2) asszociáció a francia (L3) asszociációk teljes hiányával, másikuknál a kevés francia (L3) asszociáció az angol (L2) asszociációk teljes hiányával jár együtt. Esetükben a paradigmaticus, szintagmatikus, analitikus asszociációk arányai nagyon hasonlóak, és egyiküknek sem volt fonológiai asszociációja. A másik 2 fordítónál megfigyelhető, hogy a magyar (L1) asszociációk arányának csökkenésével párhuzamosan nő az angol (L2) asszociációké, miközben a francia nyelvű (L3) mentális lexikon aktivitása kismértékű. Náluk csökken a paradigmaticus és nő a szintagmatikus asszociációk aránya, megjelenik a fonológiai asszociáció, és kevesebb analitikus válasz születik.

8.2.4. Hasonlóságok és különbségek az aktivációban

Az előbbieken igyekeztem feltárni azokat a jellegzetességeket, amelyek a legsikeresebb és a legsikertelenebb fordítók asszociatív válaszai alapján a háromnyelvű mentális lexikonjuk rendezettségével, a 10 vizsgált szóelem mentális lexikonbeli helyzetével, a vizsgált lexikai elemekről mutatott tudás mélységével kapcsolatban megállapítható volt. A legsikeresebb és a legkevésbé sikeres fordítóhallgatói profilok megrajzolása során megállapítottam, hogy a két csoporton belül nagy egyéni különbségek jelentkeztek, ami a korábbi kutatásokban megfigyelt egyéni stratégiákra hívta fel a figyelmet.

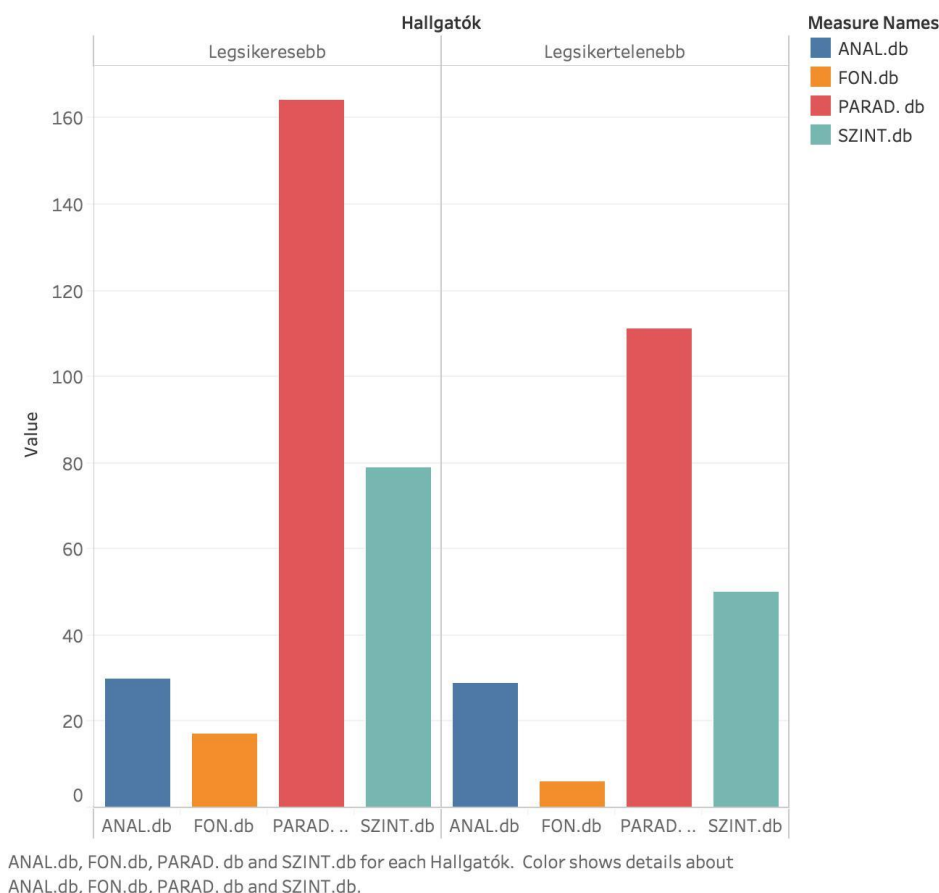
A következő néhány diagram úgy vizualizálja a csoportjellegzetességeket, hogy közben az egyéni eltérések is láthatók. Elsőként a kiváltott asszociatív válaszok kategóriái szerint hasonlítottam össze a legsikeresebb és legsikertelenebb fordítók csoportjait.

26. táblázat A két csoport asszociatív kategóriák szerinti adatai

Fordító kódja	Σ Paradigmatikus	Σ Szintagmatikus	Σ Fonológiai	Σ Analitikus
DHB	36	8	0	5
EML	29	20	0	4
DZD	16	7	17	0
EHF	24	18	0	9
DNB	26	19	0	5
EWK	33	7	0	7
ESK	30	10	0	11
ETK	27	13	0	9
DEN	24	14	5	7
DMJ	30	13	1	2

19. ábra Asszociatív válaszok típusai a két csoportban

Asszociációs típusok szerinti válaszok



A 8.2.1. fejezetben megfogalmazott feltevésemmel kapcsolatban [Hipotézis (3C)] megállapítom, hogy a diagram szerint mindkét csoport jól szervezett háromnyelvű mentális lexikonnal rendelkezik, melyben a paradigmatisz alapú, központi szerepű kapcsolatok fordulnak elő a legnagyobb számban. Ezt követik a kissé távolabb elhelyezkedő, a nyelv-elsajátítás folyamán fontos szerepet betöltő, és a nyelvi szint emelkedésével növekvő számban előforduló szintagmatikus kapcsolatok, majd pedig az idegen nyelvi mentális lexikonok felépítésében fontos szerepet játszó, de gyengébb kapcsolatot jelentő analitikus és fonológiai kapcsolatok. A paradigmatisz válaszokkal kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a legsikerebb fordítók több, a hívószó szófajával megegyező grammatikai szerepű szót tudtak aktiválni. Ugyanakkor a szintagmatikus válaszaik száma is nagyobb volt, ami egyben azt is jelenti, hogy feltételezhetően magasabb szintű nyelvtudásuk miatt több szekvenciális alapon szerveződő kapcsolat jellemzi a háromnyelvű mentális lexikonjukat. A sikerebb fordítók a fonológiai alapú kapcsolatokból is többet hívtak elő. Analitikus asszociációk terén a két csoport nagyjából egyformán aktivált válaszokat, elsősorban a

fordítási nehézséget jelentő lexikai elemekre reagálva, ami azt mutatja, hogy a nehézséget jelentő nyelvi helyzetre a hallgatók stabil metanyelvi háttértudásuk segítségével próbálnak választ találni.

Ha azt vizsgáljuk, hogy a paradigmatis asszociációk előhívásakor a csoportok és azokon belül a fordítóhallgatók egyénileg milyen nyelven aktiválták a szókészletüket, akkor a következő adatokat (ld. 27. táblázat) találjuk:

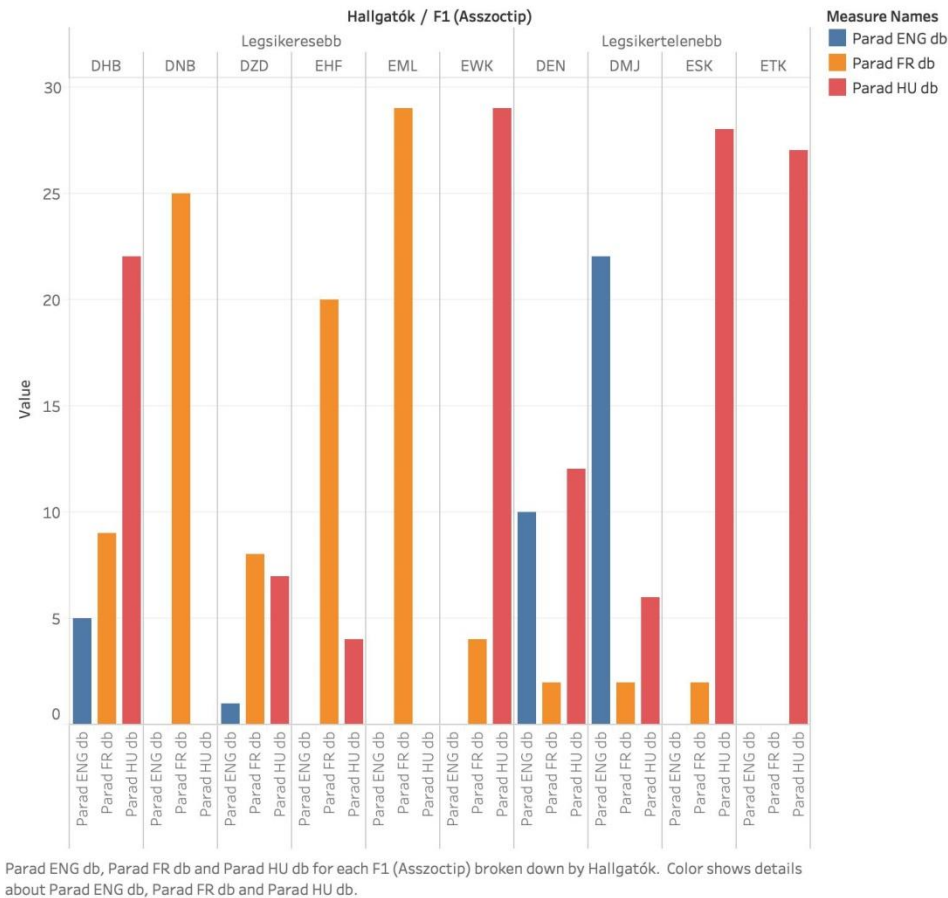
27. táblázat A két csoport L1, L2, L3 paradigmatis válaszai

Fordító kódja	Paradigmatikus HU (db)	Paradigmatikus ANG (db)	Paradigmatikus FR (db)	Σ Paradigmatikus (db)
DHB	22	5	9	36
EML	0	0	29	29
DZD	7	1	8	16
EHF	4	0	20	24
DNB	0	0	25	26
EWK	29	0	4	33
ESK	28	0	2	30
ETK	27	0	0	27
DEN	12	10	2	24
DMJ	6	22	2	30

A táblázat adatai alapján készült diagram a fordítóhallgatókat a fordítási teljesítményük és ennek megfelelően elért pontszámaik szerint balról–jobbra csökkenő sorrendben ábrázolja.

20. ábra A két csoport paradigmatisz választai nyelvek szerint

Paradigmatikus nyelvi megoszlás



A mentális lexikon erős kapcsolataira utaló paradigmatisz választok nyelvi eloszlását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a fordítás során legsikereesebb hallgatók paradigmatisz választai elsősorban franciául (L3) aktiválódtak. A francia nyelvi (L3) mentális lexikon fokozott aktivitása mellett az anyanyelvi (L1) és az első idegennyelvi (L2) mentális lexikonok aktivitása visszaszorul. Az anyanyelvi (L1) mentális lexikon hangsúlyosabb aktivitása mellett (DHB, EWK) a francia (L3) mentális lexikon aktivitása gyengül. A legsikertelenebb hallgatók paradigmatisz választai elsősorban anyanyelven (L1) aktiválódtak. A francia nyelvi (L3) mentális lexikon aktiváltsága nagyon alacsony szintű. Két hallgatónál az angol nyelvi (L2) mentális lexikon fokozozzan aktiválódott.

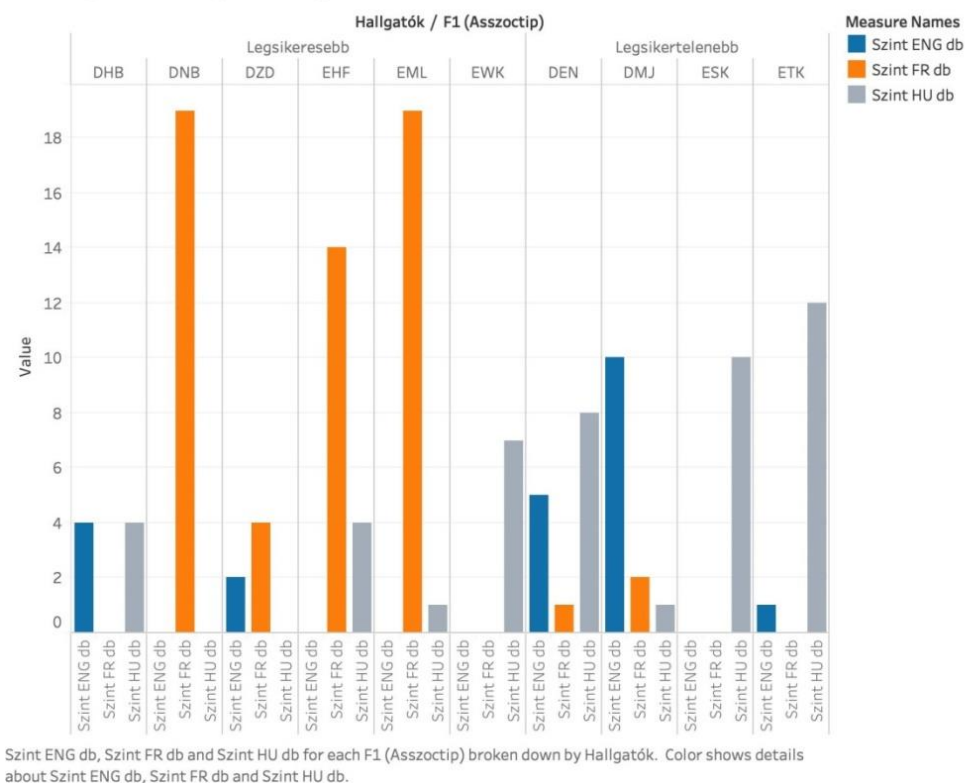
Ha a szintagmatikus asszociációk nyelvi aktivációját vizsgáljuk, a következő adatokat (ld. 28. táblázat) találjuk:

28. táblázat A két csoport L1, L2, L3 szintagmatikus válaszai

Fordító kódja	Szintagmatikus HU (db)	Szintagmatikus ANG. (db)	Szintagmatikus FR. (db)	Σ Szintagmatikus (db)
DHB	4	4	0	8
EML	1	0	19	20
DZD	0	2	4	7
EHF	4	0	14	18
DNB	0	0	19	19
EWK	7	0	0	7
ESK	10	0	2	10
ETK	12	1	0	13
DEN	8	5	2	14
DMJ	1	10	2	13

21. ábra A két csoport szintagmatikus válaszai nyelvek szerint

Szintagmatikus nyelvi megoszlás



Az idegennyelv-elsajátítás idejével, a nyelvtudás szintjével kapcsolatba hozható és kevésbé erős mentális lexikonbeli kapcsolódásra utaló szintagmatikus válaszok nyelvi eloszlása alapján megállapítható, hogy a legsikeresebb hallgatók nagyszámú francia szintagmatikus választ adtak.

A legkevésbé sikeres fordítóhallgatóknál inkább az anyanyelvi (L1) ML és az angol nyelvi (L2) mentális lexikon aktiválódott a szintagmatikus asszociációk kiváltásakor. A fordítók átlagos idegen nyelvi beszélőkéthől eltérő nyelvtudásában a szekvenciális kapcsolatoknak fontos szerepük van, és feltételezhető, hogy folyamatos fordítási tevékenységük során ezek a kapcsolatok számban és erősségben is növekszenek.

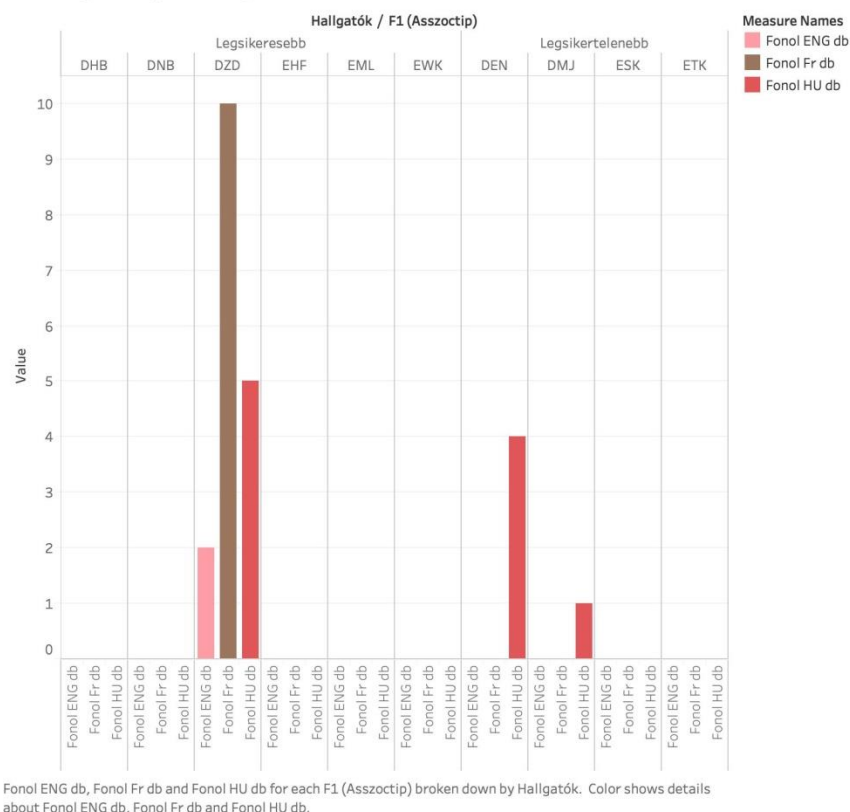
A mentális lexikon központjától legtávolabb eső, periférikus, gyengébb kapcsolatot jelentő fonológiai asszociációk nyelvi eloszlása a két csoportnál a következőképpen alakult.

29. táblázat A két csoport L1, L2, L3 fonológiai válaszai

Fordító kódja	Fonológiai HU (db)	Fonológiai ANG. (db)	Fonológiai FR. (db)	Σ Fonológiai (db)
DHB	0	0	0	0
EML	0	0	0	0
DZD	5	2	10	17
EHF	0	0	0	0
DNB	0	0	0	0
EWK	0	0	0	0
ESK	0	0	0	0
ETK	0	0	0	0
DEN	4	0	0	4
DMJ	1	0	0	1

22. ábra A két csoport fonológiai válaszhai nyelvek szerint

Fonologikus nyelvi megoszlás



A diagram szerint fonológiai alapú asszociatív válasz a sikeres fordítók csoportjában egy fordítónál aktiválódott, és elsősorban a francia nyelvi (L3), másodsorban az anyanyelvi (L1) és harmadsorban a második idegen nyelvi (L2) angol mentális lexikon aktiválódott. A sikertelenebb fordítók csoportjában két hallgató anyanyelvi (L1) mentális lexikonja aktivált fonológiai választ. Ebből arra következtetek, hogy a fonológiai kapcsolatok a szókészlet tárolásának és aktivációjának egyéni sajátosságai közé tarthatnak.

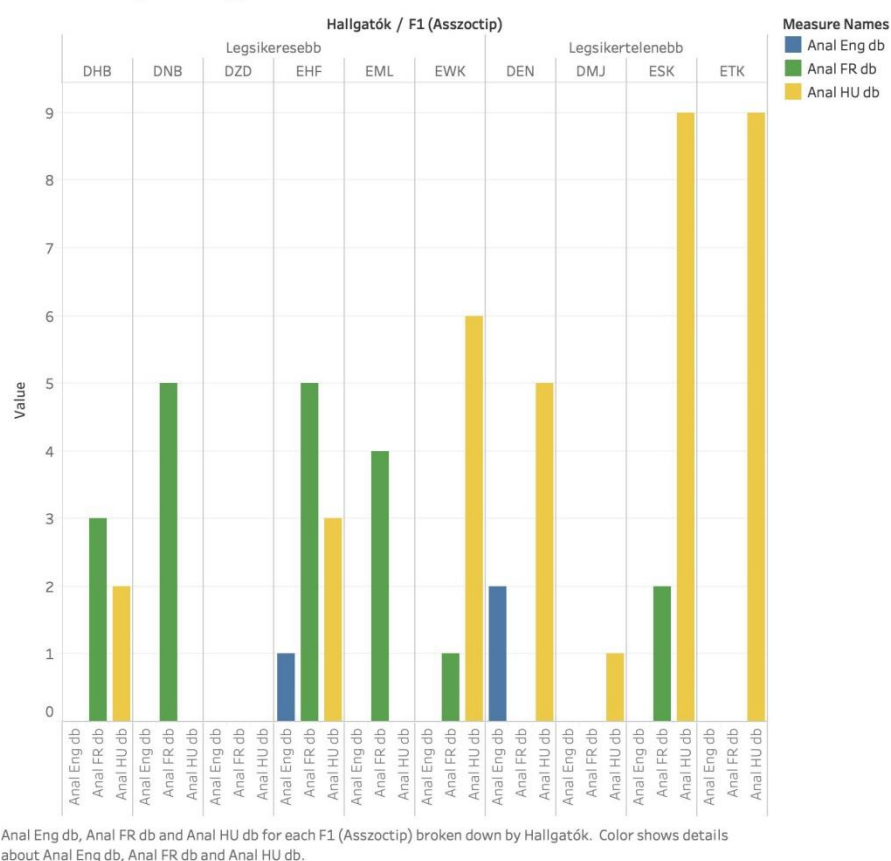
Analitikus válaszokkal, melyek a fonológiai válaszokhoz hasonlóan periférikus, gyenge kapcsolatokat feltételeznek, az adatok elemzése során többnyire a fordítási nehézséget jelentő lexikai elemeknél talákoztam. A két csoport analitikus válaszhainak nyelvi eloszlásával kapcsolatban a következő adatokat találtam.

30. táblázat A két csoport L1, L2, L3 analitikus válaszai

Fordító kódja	Anali-tikus HU (db)	Anali-tikus ANG. (db)	Anali-tikus FR. (db)	Σ Anali-tikus (db)
DHB	2	0	3	5
EML	0	0	4	4
DZD	0	0	0	0
EHF	3	1	5	9
DNB	0	0	5	5
EWK	6	0	1	7
ESK	9	0	2	11
ETK	9	0	0	9
DEN	5	2	0	7
DMJ	1	0	0	2

23. ábra A két csoport analitikus válaszai nyelvek szerint

Analitikus nyelvi megoszlás



Az asszociatív válaszok azt mutatják, hogy a legsikeresebb hallgatók a fordítási nehézségekre – vagyis az adott lexikai elem mentális lexikonbeli hiányára, vagy bizonytalan kapcsolataira – elsősorban francia (L3) mentális lexikonjuk aktivációjával hívtak elő analitikus válaszokat. Az a hallgató, amelyik a sikeres fordítók között egyedül nagyszámú

fonológiai válasszal reagált a hívószavakra, analitikus választ egyáltalán nem aktivált, ez láthatóan nincs benne az egyéni stratégiájában. A sikertelenebb fordítók magyar nyelvű (L1) mentális lexikonjukat aktivációjával adtak analitikus válaszokat, sokkal erőteljesebben, mint sikeresebb társaik.

8.3. Összegzés

A fordítási teljesítményük szempontjából a legnagyobb eltérést mutató fordítói csoportok asszociációinak összehasonlító vizsgálata alapján a következő megállapításokat tehetjük. Mindkét csoport jól szervezett háromnyelvű mentális lexikonnal rendelkezik. A jobb fordítási teljesítményt mutató hallgatók minden típusú asszociációból többet hívtak elő, ami nagyobb szókincsterjedelmet mutat. A jobb fordítási teljesítményt mutató fordítók több szinonimát és fordítási ekvivalenst (paradigmatikus választ) aktiváltak franciául, a kevésbé jó fordítási teljesítményt mutató fordítók pedig több szinonimát és fordítási ekvivalens aktiváltak az anyanyelvükön.

A kutatás ezen szakaszában az egyéni stratégiák különösen előtérbe kerültek. A sikeresebb fordítók egyike a csoport többi tagjára együttesen jellemző tendenciáktól teljesen eltérő módon, elsősorban anyanyelvi szinonimákkal és fordítási ekvivalensekkel reagált, és ez az idegen nyelvi mentális lexikonok csökkent aktivitásával járt együtt. A sikertelenebb fordítók egyikének angol nyelvi mentális lexikonja kiemelkedő mértékű aktivitást mutatott a paradigmikus előhívások terén, ami csökkent mértékű anyanyelvi és második idegen nyelvi aktivációval járt együtt.

A jobb fordítási teljesítménnyel jellemezhető fordítók összességében több francia nyelvű kollokációval (szintagmatikus asszociációkkal) válaszoltak, a kevésbé jó fordítási teljesítménnyel jellemezhető fordítók több magyar nyelvű kollokációt aktiváltak. A kevésbé erős kapcsolatként számon tartott, hangzás alapú (fonológiai) válaszok a kutatás eredményei alapján egyértelműen az egyéni stratégiák körébe sorolhatók, mert a sikeres fordítók közül csupán egy válaszadó reagált kiemelkedő számú, elsősorban francia, másodsorban magyar, harmadsorban angol fonológiai asszociációval. Ebből a lexikai elemek mentális lexikonbeli tárolásának és előhívásának egyéni jellegzetességére következtethetünk.

A fordítási nehézséget mindkét csoport egyformán, a kevésbé ismert lexikai elem szemantikai és grammatikai jellemzőinek felidézésével (analitikus válaszok) kezeli, de a

sikeresek inkább franciául, a sikertelenek inkább magyarul és a sikeres fordítókét jóval meghaladó számban. Leszögezhetjük, hogy a sikerebb fordítók esetében az $L1 \leftrightarrow L3$ kapcsolat valóban oda-visszaható és erős, míg a kevésbé sikeres fordítóknál erős $L3 \rightarrow L1$, de mindenképpen gyengébb $L3 \leftarrow L1$ kapcsolat feltételezhető.

9. Konklúzió és kitekintés

A fordítási kompetencia definiálásának szándéka szinte a kezdetektől a fordítástudomány alapkérdései közé tartozik. A kutatók javaslatai mindenkor a fordítástudomány belső fejlődését, a társtudományokhoz fűződő viszonyát, az egyedi kutatási célokat és leginkább a külső környezet alakulását és elvárásait tükrözték. Ennek következtében a fordítási kompetencia definíciói folyamatosan változtak, és ez sokáig a kompetenciaelemek számának növekedésében mutatkozott meg leginkább.

A fordítási kompetenciát a komplexitása felől megközelítő szemlélet határozta meg az EMT-modelleket (2009, 2017) is, amelyek az európai fordítóképző intézmények egy-egy és ugyanakkor sokrétű pedagógiai programjainak kialakításához nyújtanak elméleti háttérrel. A komplex modellek szerepe és fontossága ebből a szempontból vitathatatlan. Gyengeségüket jelzi azonban, hogy a technológiai környezet fejlődése és ezzel párhuzamosan a fordító szerepének és feladatainak változása a folyamatos átdolgozás kényszerét kódolja beléjük.

Egy másfajta szemlélet érvényesül abban a kutatási irányban, amely a fordítás folyamatát a fordítás mesterségéről leválasztva fordítói és fordítási kompetenciát különböztet meg. Ha a fordítási kompetenciát az adott fordítási helyzetnek megfelelő, elfogadható szöveg létrehozására irányuló képességként definiáljuk, az nemcsak a fordítóképzésnek nyújt egyértelmű támpontokat, de a fordítástámogató eszközöket használó fordító szempontjából is releváns (2.1. fejezet). Ez a szemlélet a fordításpedagógiában akkor nyilvánul meg, ha a fordítást egy olyan folyamatnak tekintjük, amelyben a fordítóhallgatók egy adott célnyelvi szöveg különböző szövegváltozatait hozzák létre, melyek közül kiválasztják az adott fordítási helyzetnek egyedül megfelelő célnyelvi változatot. Ebben a problémamegoldó folyamatban az asszociatív gondolkodás és a stratégia döntő szerephez jut. A fordítóképzés feladata pedig a fordítóhallgatók autonóm gondolkodásának és kreativitásának ösztönzése lesz (2.2. alfejezet).

A fordítás folyamatát, a folyamat egyik tényezőjét, a fordítót és a folyamat végrehajtásához szükséges készségeket kutató szakemberek a tudatos stratégiák mellett félig tudatos és tudattalan mentális folyamatokról tesznek említést (2.3. alfejezet). A szoftveralapú fordítási folyamatkutatások is erre az eredményre jutnak, amikor a mentális lexikon és a fordítói monitor működtetésében látják a fordítási folyamat sikeres kivitelezésének eszközét. Minden nyelvi üzenet percepciója és produkciója feltételezi a mentális lexikon

aktivitását, így a fordítás is. A fordító mentális lexikonja azonban másképp működik, mint az egy-, két- vagy többnyelvű beszélőé, és másképp, mint egy idegennyelv-tanulóé (3.3.1. alfejezet). A fordító mentális lexikonja először mindig a szó szerinti változatot aktiválja, és fordítói monitorja csak akkor szakítja meg a folyamatot, ha a szerző feltételezett szándéka, a célnyelvi normák, a műfaji vagy stílusjellemzők terén kimeneti problémát észlel (3.4. alfejezet). A fordító monitorhasználatának megfigyelése egyrészt a képzés, másrészt a fordító TM/MT környezetben betöltött szerepe szempontjából lehet hasznos (3.4.3. alfejezet).

Negyvenhat fordítóhallgató fordításainak elemzésére alapozott kutatásom első szakasza három hipotézis köré épült, és a fordítóhallgatók monitorhasználatának tendenciáit vizsgálta. A mentális lexikon által felkínált első, szó szerinti megfelelő tekintetében [Hipotézis (1A)] az eredmények azt mutatták, hogy a fordítóhallgatók többsége kerülte a szó szerinti megfeleltetést, és a fordítói monitor jelzésére tovább keresett a leggyakoribb célnyelvi megfelelőnél. Mindez utalhat egyrészt arra, hogy a szó szerintiség elkerülése a fordítóhallgatóknál a monitorjuk által kiváltott tudatos döntés eredménye volt. De utalhat arra is, hogy a hallgatók automatikusan lépnek a második, harmadik jelentéshez, mert a mentális lexikon kontextusfüggő aktivációt hajtott végre. Ez ellentmond annak, amit többek között Heltai (2009:19) állít, miszerint a fordító – függetlenül attól, hogy rutinos vagy kezdő – „először mindig a szó szerinti fordítással próbálkozik, és ha megfelelőnek találja, akkor nem is keres tovább”. A fordítói monitor működését, a fordítóhallgatók monitorhasználatának sajátosságait ezért mindenképpen érdemes lenne nagyobb mintán, más módszerrel tovább vizsgálni.

A vizsgálat során három lexikai elem szó szerinti célnyelvi megfeleltetése a monitor jelzésének elmaradására vagy a jelzés figyelmen kívül hagyására utalt. Egy lehetséges magyarázat, hogy az L3 és/vagy L1 mentális lexikon nem tartalmazza az adott lexikai elemet. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy az L1 és/vagy L3 mentális lexikon és a fogalmi szint között hibás a kapcsolódás. A mentális lexikon egyes elemeinek téves kapcsolódásai a fogalmi réteghez a félrefordítások lexikai hátterének magyarázatához járulhatnak hozzá, ezért nagyobb hallgatói mintán érdemes lenne további vizsgálatokat folytatni.

Az elfogadható fordítás kritériumát teljesítő megfeleltetésig a fordítóhallgatók legtöbbször nem jutottak el [Hipotézis (1B)] és olyan megfeleltetés mellett döntöttek, amely meghiúsította vagy megzavarta az üzenátvitelt. A kritikus és súlyos hiba szintű megfe-

leltetések aránya alapján az egyes lexikai elemek fordításának nehézségi fokát egy ún. kihívás indexszel jellemeztem, és megállapítottam, hogy a különböző mértékű fordítási kihívások szó-, szókapcsolat, mondat- vagy szövegszinten jelentkeztek-e. A kutatás elvégzése előtt Komisszarov (1973), Newmark (1981), Klaudy (1994) és Heltai (2010) megállapítása alapján azt feltételeztem, hogy a fordítóhallgatók a szavak, legfeljebb a szókapcsolatok szintjén fordítanak, de a sikeres üzenetátvitel megvalósítása érdekében a mondat vagy a szöveg szintjére is feljebb lépnek [Hipotézis (1C)]. Az eredményeim azt mutatták, hogy a fordítóhallgatók szószinten keresik a választ a fordítási kihívásra még akkor is, ha kollokációkkal találkoznak, és akkor is, amikor a sikeres megfeleltetés érdekében a mondat- vagy szövegszintű kontextus figyelembevételére lenne szükség.

Megállapítható tehát, hogy a fordítóhallgatók általam vizsgált csoportja e tekintetben egyértelműen a Tirkkonen-Condit (2005) által kezdőnek nevezett fordítói csoporttal mutat hasonlóságot (5.5. alfejezet). A törekvés a minimális erőfeszítésre (Levy 1967, Lörscher 1991) a hallgatóknál is megfigyelhető, de ez nem a szó szerinti fordítás preferenciájában, hanem a fordítási kihívásra adott válasz szintjében és a szó szerinti változat elvetését követő stratégiában fejeződik ki. Mivel a kísérletet tíz kisebb-nagyobb mértékű fordítási nehézséget jelentő lexikai elemmel kapcsolatban vizsgálta a fordítói monitor működését és a fordítóhallgatók megfeleltetési stratégiáit, eredményei a képzés során megismerhető fordítási nehézségek természetéről és a hallgatók adott szövegtípusra vonatkoztatható megoldási stratégiáiról adnak számot. Véleményem szerint a kísérlet elvégzése kezdő és gyakorlott fordítók részvételével a monitorhasználat eltérő szintjeiről szólna a képzés számára hasznosítható információval.

A kutatás következő szakaszában megfigyelt jelenségek a fordítóhallgatók háromnyelvű mentális lexikonjának kapcsolataira, a fordítói monitor működését befolyásoló hiányokra, hibás kapcsolódásokra és interferenciákra hívták fel a figyelmet. A második kérdéskör [Hipotézis (2A) (2B) (2C)] a nyelvtudás különböző szintjeivel jellemezhető mentális lexikonok aktivációját és kapcsolatait vizsgálta tizennyolc fordítóhallgató asszociációkutatásban való részvételével. Az asszociatív válaszok elemzése azt mutatta, hogy a mentális lexikonok aktivációjára vonatkozó feltételezésem [Hipotézis (2A)] nem igazolódott, mert a francia hívószavak nemcsak az anyanyelvi (L1) és francia (L3), hanem 10%-ban az angol mentális lexikont is aktiválták. Az adatok alapján megállapítottam, hogy a „kommunikációs helyzet” a fordítóhallgatók nyelveinek mentális lexikonjait különböző mértékben aktiválja.

A mentális lexikon központjához közel található nagyobb számú paradigmaticus kapcsolat Wolter (2001) valamint Wilks és Meara (2002) kutatásainak mintájára, az általam végzett kutatás során is igazolódott [Hipotézis (2B)]. A fordítóhallgatók francia nyelvtudása (B2 szint) mellett aktiválódó szintagmatikus kapcsolatok korlátozott előfordulására vonatkozó feltételezésem nem igazolódott [Hipotézis (2C)], mert a kiváltott szintagmatikus válaszok összességéhez viszonyítva a B2 szintű francia nyelvtudás több szintagmatikus választ eredményezett, mint a C1 szintű angol nyelvtudás. Az adott helyzetben eltérő mértékben aktivált L2 és L3 mentális lexikonokat vizsgálva megállapítottam, hogy a két idegen nyelv egyenlő arányban és az anyanyelvet jelentősen meghaladóan váltott ki szintagmatikus válaszokat.

Eredményeim egyrészt arra utalnak, hogy a fordítóhallgatók különböznek a szintagmatikus kapcsolatok dominanciájával jellemzett nyelvtanulók csoportjától (Wolter 2001), L2 és L3 mentális lexikonjuk ugyanakkor fejlett szintaxis jeleit mutatja (Zareva 2007). Azon túl, hogy mindez a nyelvtudás magasabb szintjét jelzi, a fordításnak a mentális lexikonra gyakorolt hatásával is magyarázható. A paradigmaticus-szintagmatikus eltolódások további vizsgálata idegennyelv-tanulók és fordítóhallgatók összevetésével, a fordítók két- és többnyelvű mentális lexikonjának egyedi jellegzetességeire világíthatna rá.

A harmadik kérdéskör [Hipotézis (3A) (3B) (3C)] a fordítás nehézségei és a kiváltott asszociatív válaszok között felfedezhető összefüggéseket, valamint a fordítási teljesítmények és a mentális lexikonok szerveződése között felfedezhető összefüggéseket vizsgálja. Az elemzés során megállapítottam, hogy a fordítási nehézség szintje és a mentális lexikonok aktivációja, valamint a kiváltott válaszok típusa mutat bizonyos összefüggéseket [Hipotézis (3A)]. A sikerrel megfeleltetett lexikai szavak fokozottan aktiválták a francia és magyar nyelvű mentális lexikonokat, és erős paradigmaticus kapcsolatokat mutattak. A sikertelenül megfeleltetett lexikai szavak változóan, vagy egyformán erős, vagy egyformán gyenge kapcsolatokat jeleztek a háromnyelvű mentális lexikonban.

A fokozottabb mértékű fordítási kihívás és az L2 mentális lexikon erőteljesebb aktivációjáról alkotott elképzelésem azonban nem igazolódott, ezért az angol közvetítő nyelvi szerepe fordítási nehézség esetén kérdésessé vált. Az első idegen nyelv közvetítő szerepének vizsgálata nemcsak a fordítási stratégiák finomításához járulhatna hozzá, de a fordítóképzés módszertanát is gazdagíthatná. A nagyobb arányban sikeresen megfeleltetett lexikai szavak L2 mentális lexikont fokozottabban aktiválták, ami L3↔L2 erős, oda-visszaható kapcsolatára utal. A sikertelenül megfeleltetett funkciószavak esetében az anyanyelvi mentális lexikon alacsony szintű aktivációja valamint a francia nyelvi mentá-

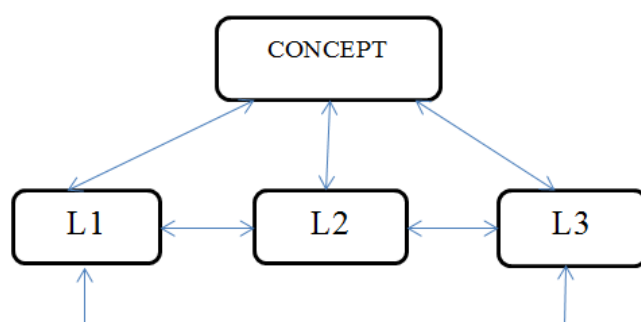
lis lexikon fokozott aktivitása és paradigmaticus asszociációi, illetve a magyar analitikus válaszok összefüggésbe hozhatók a fordítás során tapasztalt nehézséggel. A fordítási teljesítmény és az asszociációkutatás csoportszintű eredményeinek összevetése során semmilyen összefüggést nem tudtam igazolni [Hipotézis (3B)]. A kutatás első eredményei azt mutatták, hogy a két tanulócsoport a fordítás során azonos teljesítményt mutatott a sikeres megfeleltetések egy főre eső átlaga alapján. Mindkét csoportnál az anyanyelvi mentális lexikon aktiválódott a legerőteljesebben, és ezt a fordítói gondolkodás érvényesülésének jeleként értékeltem. A csoportok egyikénél ugyanakkor a francia (L3) és angol (L2) mentális lexikonok fokozottabb aktivációját figyeltem meg. Ennél a csoportnál jelentősen nagyobb számban találtam fonológiai asszociációkat. Az idegen nyelveit kevésbé aktiváló másik csoportnál jelentősen több analitikus asszociációt figyeltem meg.

A fordítási teljesítmény és az asszociációkutatás egyéni eredményeinek vizsgálata alapján sikerült megállapítanom [Hipotézis (3C)], hogy a fordítási kihívásra sikerebben reagáló fordítóhallgatók jelentősen nagyobb számú paradigmaticus, szintagmaticus és fonológiai asszociatív válasszal reagáltak a hívószavakra. Ez a nagyobb szókincsterjedelem jele lehet. Az analitikus asszociációk aktivációja terén megfigyelt számbeli azonoság azt mutatja, hogy a fordítóhallgatók fordítási teljesítményüktől független, stabil nyelvészeti háttértudással rendelkeznek. A sikerebb fordítók paradigmaticus, szintagmaticus és analitikus válaszai elsősorban franciául érkeztek, a sikertelenebbeké elsősorban magyarul, és náluk a francia mentális lexikon csökkent aktivitást mutat.

A szókincsmélység vizsgálata is egyértelmű eltéréseket tárt fel elsősorban a francia hívószavakhoz rendelt különböző jelentések, és a mondatba foglalás terén, mely területeken a sikerebb fordítók jobb teljesítményt mutattak. A kutatásnak ez a szakasza kiemelte az egyéni stratégiák figyelembevételének szükségességét. A legsikerebb fordítók közül ketten is az anyanyelvi mentális lexikonjuk aktivációjával tűntek ki a paradigmaticus és a szintagmaticus asszociációk terén is. A legsikertelenebb fordítók közül pedig ugyancsak ketten az angol nyelvi mentális lexikonjuk aktivációjával szintén a paradigmaticus és szintagmaticus válaszok terén. A fonológiai alapú asszociatív kapcsolatok egyértelműen az egyéni stratégia részei. A sikeres fordítók közül csak egy hallgató háromnyelvű mentális lexikonja aktivált fonológiai asszociációkat.

A 3.1 fejezetben ismertettem a fordítók és fordítóhallgatók háromnyelvű mentális lexikonjának modelljére vonatkozó elképzelésemet. A kutatás L3 és L1 mentális lexikonok kapcsolatára vonatkozólag feltárta, hogy a franciáról-magyarra fordítás során sikeres fordítók L1↔L3 mentális lexikonjaik valóban erős és oda-visszaható kapcsolatával jellemezhetők.

24. ábra A háromnyelvű mentális lexikon lehetséges modellje



Azok a fordítók, akik a fordítás során sikertelenek voltak a francia forrásnyelvi szöveg üzenetének célnyelvi megfeleltetésében, a francia hívószavakra az anyanyelvükön asszociáltak. Az L1 mentális lexikon fokozott aktivitása szoros L3 → L1 kapcsolatot jelezhet. Az L3 mentális lexikon alacsony aktivitása miatt visszafelé a kapcsolat L3←---L1 feltételezhetően nem annyira erős. Elképzelhető, hogy L3 mentális lexikon szókészlete L1-en keresztül kapcsolódik a fogalmi réteghez. L2 mentális lexikon egyes fordítóhallgatóknál megfigyelt fokozott aktivitása jelentheti azt, hogy L3 lexikai elemek némelyike L2-n keresztül kapcsolódik a fogalmi réteghez, de azt is, hogy a háromnyelvű mentális lexikonban nincs L2 és L3 között közvetlen kapcsolat, csak egymás mellé rendelt, és különböző mélységű, szélességű szókészlettel bíró, különböző mértékben aktiválható nyelvek. Ezeket a megállapításokat fontos lenne nagyobb mintán és nagyobb korpuszon ellenőrizni.

Napjainkban, amikor a fordítási piac minden korábbinál gyorsabb átalakulásokon megy keresztül, amikor a fordítás folyamata egyre újabb digitális elemekkel bővül, amikor mindebből következően a fordítóképzésben a technológiai készségek fejlesztése egyre nagyobb teret nyer, szükséges hangsúlyozni, hogy a digitális tudás fejlesztése mellett nem tompulhat a nyelvi kompetencia, a forrásnyelvi és célnyelvi szövegértés és szövegalkotás jelentősége. A fordítóhallgatók és a fordítási piacon tevékenykedő fordítók szempontjából

egyenként fontos, hogy tudatos és döntésképes résztvevői maradjanak a fordítási folyamatnak. A fordítóképzésnek pedig meg kell találnia az egészséges egyensúlyt a nyelvi és technológiai készségek fejlesztése között, hiszen aki nem érti a forrásnyelvi szöveget vagy nem képes magas szinten, az adott fordítási helyzetnek megfelelően szöveget alkotni az anyanyelvén, az a gépi fordítás kimeneti oldalán megjelenő fordított szöveg utószervezését sem tudja elvégezni. A fordító egyik legfontosabb készsége továbbra is a nyelvi kompetenciája, mely erős kapcsolatokkal jellemezhető három- vagy többnyelvű mentális lexikonja és fordítói monitorja tudatos működtetésével, valamint az ezt kiegészítő naprakész technológiai ismeretekkel továbbra is a fordítási folyamat sikerének záloga.

10. Irodalomjegyzék

- Aitchison, J. 1987. *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aitchison, J. 2003. *Words in the mind. An introduction to the mental lexikon*. Malden: Basil Blackwell.
- Anderson, R. C., Freebody, P. 1981. Vocabulary knowledge. In: J. Guthrie (ed.) *Comprehension and teaching: Research reviews* Newark: International Reading Association. 77–117.
- Anderson, J. R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge/Mass: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. 1990. *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman.
- Arabski, J. 1979. *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*. Katowice: Uniwersytet Slaski.
- Bárdosi V. 2012. Magyar szólások, közmondások adatbázisa. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bárdosi V, Szabó D. 2016. *Francia-Magyar Kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bell, R. T. 1991. *Translation and translating. Theory and practice*. London and New York: Longman.
- Besner, D., Johnson, J. C. 1992. Reading and the Mental Lexicon: On the Uptake of Visual Information. In: Marslen-Wilson, W. (ed.) *Lexical Representation and Process* Cambridge: MIT Press. 291–315.
- Caron, J. 2001. *Précis de psycholinguistique*. Paris: Quadrigé.
- Chapelle, C. A. 1994. Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research* Vol.10. 157–187.
- Chapelle, C. A. 1998. Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology* Vol.2. No.1. 22–39.
- Christoffels, I.K., De Groot, A. M. B. 2006. Language control in bilinguals: Monolingual tasks and simultaneous interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition* Vol.9. No. 2. 189–201.
- Cho, K. et al. 2014. Learning Phrase Representations using RNN Encoder–Decoder. *Proceedings of the 2014 Conference on Empirical Methods on Natural Language Processing*. Doha, Qatar: Association for Computational Linguistics. 1724–1734.

- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Clark, E. V. 1973. What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: Moore, T. E. (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. Academic Press: New York. 65–110.
- Clark, E. V. 1993. *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Csépe V. 2006. *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe V. 2008. A mentális lexikon. Csépe V. és mtsai.(szerk.) *Általános pszichológia 1–3. – 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe V. et al. 2011. Children with dyslexia reveal abnormal native language representations: Evidence from a study of mismatch negativity. *Psychophysiology* Vol.48. No.8. 1107–1118.
- Dale, E. 1965. Vocabulary measurement: Techniques and major findings. In: *Elementary English* Vol.42. 82–8.
- Daller, H. et al. 2007. Editor's introduction: Conventions, terminology and an overview of the book. In: Daller, H., Milton, J., Treffers-Daller, J. (eds.) *Modelling and assessing vocabulary knowledge* 1–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dancette, J. 2003. Le protocole verbal, un outil d'autoformation en traduction. In: G. Mareschal et al. (eds.) *La formation à la traduction professionnelle*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa. 65–82.
- De Groot, A.M.B. 1993. Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed-representational system. In: Schreuder R., Weltens, B.(eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 27–51.
- Dóczi B. 2012. Mapping the Changes in the Mental Lexicon of Pre-Intermediate Learners of English: A longitudinal study of depth of word knowledge development. Doctoral dissertation. ELTE, Budapest.
- Dóczi B. and Kormos, J. 2016. *Longitudinal Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization*. Oxford University Press.
- Eckhardt S., Oláh T. 2005. *Francia-Magyar Nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- EMT expert group. 2009. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*.
- Letölthető: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf EMT . Utolsó letöltés: 2019.10.11.

EMT *Competence Framework*. 2017.

https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf

Utolsó letöltés: 2018.06.05.

Englund Dimitrova, B. 2005. *Expertise and Explication in the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Englund Dimitrova, B. 2007. *That's Close! On translators, interpreters, researchers, texts – and their interrelations*. Elhangzott: a Why Translation Studies Matters c. V. EST kongresszuson 2007. szeptember 3-án, Ljubljánában.

Entwisle, D. R. 1966. *Word associations of young children*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

Ervin, S.M., Osgood, C.E. 1954. Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology* Vol.58. 139–145.

Eskola, S. 2004. Untypical Frequencies in Translated Language: A Corpus Based Study on a Literary Corpus of Translated and Non-translated Finnish. In: Mauraanen, A., Kujamäki, P. (eds.) *Translation Universals – Do They Exist?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Eszenyi R., Dóczy B. 2018. Fordítás és mentális lexikon. Előadás a Fordítástudomány a 21. században előadássorozaton. Elhangzott: 2018.04.26-án.

Eszenyi R., Dóczy, B. 2018. Translation, vocabulary and the mental lexicon – the case of translators and teacher trainees. In: Horváth, I. (szerk.) *Proceedings of the 1st TransELTE Conference*. Budapest: Eötvös Kiadó.

EUREKA. 1980. Letölthető: <http://numerique.banq.qc.ca/ressources/details/5301>

Utolsó letöltés: 2020. 01. 20.

Fawcett, P. 1997. *Translation and Language*. Manchester: St. Jerome

Ferrand, L., New, B. 2003. Syllabic length effects in visual word recognition and naming. *Acta Psychologica* Vol.113. 167–183.

Ferrand, L. 2007. *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles: De Boeck.

Fillmore, Ch. 1971. Types of lexical information. In: Steinberg et al. (eds.). *Semantics, An Interdisciplinary Reader In Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge: University Press. 370–392.

Fitzpatrick, T. 2006. Habits and rabbits: word associations and the L2 lexicon. *EUROSLA Yearbook* Vol.6. No.1. 121–146.

Fitzpatrick, T. 2007. Word association patterns: unpacking the assumptions. *International Journal of Applied Linguistics* Vol.17. No.3. 319–331.

- Fitzpatrick, T., Meara, P. 2008. *Lex-30 online test*.
 Letölthető: <http://www.lognostics.co.uk/tools/Lex30/index.htm>.
 Utolsó letöltés: 2019. 06. 15.
- Fitzpatrick, T. 2009. Word association profiles in a first and second language: puzzles and problems. In: Fitzpatrick, T. and Barfield, A. (eds.) *Lexical processing in Second Language Learners. Papers and perspectives in honour of Paul Meara* Bristol, UK: Multilingual Matters. 38–52.
- Forster, K. 1976. Accessing the Mental Lexicon. In: Wales, R.J., Walker, E. (eds.) *New Approaches in Language Mechanism* Amsterdam: North-Holland.
- French, R.M., Jacquet, M. 2004. Understanding bilingual memory: models and data. *Trends in cognitive sciences* Vol.8. No. 2. 87–93.
- Garnham, A. 1985. Psycholinguistics: central topics. London/ New York: Routledge.
- Gass, S. 1999. Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* Vol.21. No.2. 319–333.
- Gerhand, S., Barry, C. 1999. Age of acquisition, word frequency and the role of phonology in the lexical decision task. *Memory and Cognition* Vol.27. 592–602.
- Gile, D. 1998. Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting. *Target* Vol.10. No.1. 69–93.
- Goggin, J., Wickens, D. D. 1971. Proactive interference and language change in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* Vol.10. No.4. 453–458.
- Gósy M. 1993. A lexikális hozzáférés. In: Gósy M., Siptár P. (szerk.) *Beszéd kutatás* 14–32.
- Gósy M. 1998. Szókeresés a mentális lexikonban. *Magyar Nyelvőr* 122.évf. 189–201.
- Gósy M. 1999. A beszédprodukción és a beszédtervezés a tanulási folyamatban. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212.évf.
- Gósy M. 2000. *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol
- Gósy M., Kovács M. 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 3. szám. 330–354.
- Gósy M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M. 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. évf. 1. szám.
- Gouadec, D. 1991. *Guide de gestion des traductions et de mise en place de formations de traducteurs*. Paris: Ministère des Affaires étrangères.

- Gouadec, D. 2002. *Profession: Traducteur*. Paris: La Maison du Dictionnaire.
- Göpferich, S. 2009. *Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp1*.
 Letölthető: <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/o:tc-095-187/bdef:PDF/get>.
 Utolsó letöltés: 2016.06.04.
- Grainger et al. 2006 Letter position information and printed word perception: The relative position-priming constraint. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* Vol.32. 865–884.
- Green, D. W. 1993. Towards a Model of L2 Comprehension and Production. In: Schreuder, R. and Weltens, B. (eds.) *The Bilingual Lexikon* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 249–277.
- Grosjean, F. 2001. The bilingual's language modes. In: Nicol, J. (ed.) *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell.
- Gyllstad, H. 2013. Looking at L2 vocabulary knowledge dimension from an assessment perspective-challenges and potential solutions. In: Bardel, C., Lindquist, C., Laufer, B. (eds.) *L2 vocabulary knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis*. Amsterdam: Eurosla. 11–28.
- Haastrup, K., Henriksen, B. 2000. Vocabulary acquisition: Acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics* Vol.10. No. 2. 221–240.
- Hansen, G. 2002. Zeit und Qualität im Übersetzungsprozess. In: Hansen, G. (ed.) *Empirical Translation Studies: Process and Product*. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Hansen, G. 2003. Controlling the process. Theoretical and methodological reflections on research in translation processes. In: Alves, F. (ed.) *Triangulating Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 25–42.
- Harris, B. 1977. The importance of natural translation. *Working Papers in Bilingualism* Vol.12. 96–114.
- Hatim, B., Mason, I. 1997. *The translator as communicator*. London/New York: Routledge.
- Heiden, T. 2005. Blick in die Black Box: Kreative Momente im Übersetzungsprozess: eine experimentelle Studie mit Translog. *Meta* Vol.50. No. 2. 448–472.
- Heltai P. 2009. Fordítás, relevancia, feldolgozás. *Modern Nyelvoktatás* 15. évf. 1-2. szám. 13–28.

- Heltai P. 2010. A fordítás monitor modellje és a fordítói beszédmód. In: Navracsics J. (szerk.) *Nyelv, beszéd, írás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 95–110.
- Heltai P. 2011. Az explicitáció mint kommunikációs univerzálé. In: Navracsics J., Lengyel Zs. (szerk.) *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben: pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 124–133.
- Henriksen, B. 1999. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol.21. No.2. 303–317.
- Hoffmann I. 1999. A mentális lexikon vizsgálata ép és Broca-afáziás személyeknél. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszéd kutatás* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 113–125.
- Hönig, H. G. 1991. Holmes 'Mapping Theory' and the landscape of mental translation processes. In: Van Leuven-Zwart, K., Naajkens, T. (eds). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings from the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies* Amsterdam: Rodopi. 77–89.
- Hönig, H. G. 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hurtado Albir, A. 1996. La enseñanza de la traducción directa 'general.' Objetivos de aprendizaje y metodología. In: Hurtado Albir, A. (ed) *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I. 31–55.
- Hu, M., Nation, I. S. P. 2000. Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* Vol.13. No.1. 403–430.
- Ivir, V. 1981. Formal Correspondence vs. Translation Equivalence Revisited. *Poetic Today* Vol.2. 51–59.
- Jarema, G., Libben G. 2008. *The Mental Lexicon: Core Perspectives*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Jääskeläinen, R. 1996. Hard work will bear beautiful fruit. A comparison of two think-aloud studies. *Meta* Vol.41. No.1. 64–70.
- Jeffrey, A. 2003. Post-editing. In: Somers, H. (ed.) *Computers and Translation. A translator's guide*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Juhasz, B. J. 2005. Age-of-Acquisition Effects in Word and Picture Identification. *Psychological Bulletin* Vol.135. 684–712.
- Kautz, U. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicum, Goethe-Institut.
- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.

- Kiraly, D. 2000. *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 2005. A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány* 7.évf. 1. szám. 76–84.
- Klaudy K. 2013. A Ménesi úttól az Amerikai úton át a Múzeum körútig. In: Klaudy, K. (szerk) 2013. *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezred elején*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Koehn, P. 2010. *Statistical Machine Translation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolers, P.A. 1963. Interlingual Word Associations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* Vol.2. 291–300.
- Koller, W. 1979. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer. (Idézi Pym 2003.)
- Komisszarov, V. N. 1973. *Szlovo o perevogye*. Moszkva: Mezsdunarodnie otnosenyija.
- Kormos J. 2006. *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kovalik-Deák Sz. 2013. Fordítóképzés: sokasodó kompetenciamodellek és változó piaci igények között. *Szaknyelv és szakfordítás* 31–45.
- Kovács L. 2007. Mentális lexikon és kis világok. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 7.évf. 1–2. szám
- Kovács L. 2008. Kis világok egy pszcholingvisztikai kutatás tükrében. In: Balaskó M., Balázs G. (szerk.) *Konvergenciák 2003-2006* Szombathely: NYME SEK, 305–314.
- Kroll, J.F., Stewart, E. 1990. *Concept mediation in bilingual translation*.
Paper presented at the 31st annual meeting of the Psychonomic Society. New Orleans LA.
- Kroll, J.F., Stewart, E. 1994. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory & Language* Vol.33. 149–174.
- Kroll, J.F., De Groot, A.M.B. 1997. Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In: De Groot, A. M. B. and Kroll J. F. (eds.) *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 169–199.

- Kujamäki, P. 2004. What happens to “unique items” in learners’ translations? “Theories” and “concepts” as a challenge for novices’ views on “good translation.” In: Mauranen, A., Kujamäki P. (eds.) *Translation universals: do they exist?* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Kussmaul, P. 1991. Creativity in the translation process: Empirical approaches. In: Kitty Van Leuven-Zwart, K. M., Naaijken, T. (eds). *Translation Studies: The State of the Art*. Proceedings of the 1st James S. Holmes Symposium in Translation Studies. 91–101. Amsterdam: Rodopi.
- Laufer, B. 1992. How much lexis is necessary for reading comprehension? *Vocabulary and Applied Linguistics*. 126–132.
- Laufer, B., Nation, I. S. P. 1995. Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* Vol.16. No. 3. 33–51.
- Laufer, B., Nation, I. S. P. 2001. Passive vocabulary size and speed of recognition. *EUROSLA Yearbook* Vol.1. 7–28.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., Congdon, P. 2004. Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing* Vol.21. 202–226.
- Laukkanen, J. 1996 Affective and Attitudinal Factors in Translation Processes. *Target* Vol.8. No.2. 257–274.
- Laver, J. D. M. 1973. The detection and correction of slips of the tongue. In: Fromkin V. A. (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton.
- Lengyel Zs. 2005. Magyar egyszavas szabad asszociációs vizsgálatok:1983–2004. *Alkalmazott nyelvtudomány* 5. évf. 1–2. szám. 25–40.
- Levelt, W. J. M. 1983. Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14.évf. 41–104.
- Levelt, W. J. M. 1992. Accessing words in speech production: Stages, processes, representations. *Cognition* Vol.42. No.1–3. 1–22.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Levy, J. 1967. Translation as a Decision Process. In: Chesterman, A. (ed.) *Readings in Translation Theory*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Löffler-Laurian, A. M. 1986. Post-édition rapide et post-édition conventionnelle: deux modalités d’une activité spécifique. *Multilingua* Vol.5. 81–88.
- Lörscher, W. 1991. Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. *A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: G. Narr.

- Mac Kay, D. G. 1992 Awareness and error detection: new theories and research paradigms. *Consciousness and Cognition* Vol.1. 192–225.
- Marslen-Wilson, W. 1989. Access and integration: Projecting sound onto meaning. In: Marslen-Wilson, W. (ed.) *Lexical representation and process*. Cambridge: The MIT Press. 3–24.
- McClelland, J. L., Rumelhart D. E. 1981. An Interactive Activation Model of Context effects in Letter Perception: Part 1. An account of Basic Findings. *Psychological Review* Vol.88. 375–407.
- McClelland, J. L., Rumelhart D.E. 1982. An Interactive Activation Model of Context effects in Letter Perception: Part 2. The Contextual Enhancement Effect and Some Tests and Extensions of the Model. *Psychological Review* Vol.89. 60–94.
- Meara, P. 1980. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Learning and Linguistics Abstracts* Vol.13. 221–264.
- Meara, P. 1989. Word power and how to assess it. *SELF* Vol.1. 20–24.
- Meara, P. 1996. The dimensions of lexical competence. In: Brown, G., Malmkjaer, K., Williams, J. (eds.) *Performance and competence in second language acquisition* 35–53. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. 2005. Lexical frequency profiles: A Monte Carlo analysis. *Applied linguistics*. Vol.26. No.1. 32–47.
- Miller et al. 1976. Structural bases of typicality effects. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* Vol.2. No.4. 491–502.
- Milton, J. 2009. Measuring Second language vocabulary acquisition. Vol. 54. Bristol: *Multilingual Matters*
- Mohácsi-Gorove A. 2014. A minőség fogalma a fordítástudományban és a lektorálás mint minőségbiztosítási garancia. Egyetemi doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Morton, J. 1969. Interaction of information in word recognition. *Psychological Review* Vol.76. 165–178.
- Mossop, B. 2003. *An Alternative to “Deverbalization”. Strange Words: Translating as Peculiar Language Production*.
<http://www.geocities.com/brmossop/Deverbalization.htm>
 Utolsó letöltés: 2019.10.11.
- Mossop, B., Gutt, E. A., Peeters, J., Klaudy K., Setton, R., Tirkkonen-Condit, S. 2005. Back to Translation as Language. *Across Languages and Cultures* Vol.6. No.2. 143–172.

- Nagy, W. E. 1984. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE.:International Reading Association:
- Nagy, W. E. 1988. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Nagy, W. E., Scott, J. A. 2004. Vocabulary processes. In: Ruddeell, R. B., Unrau, N. J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association. 74–93.
- Nassaji, H. 2004. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* Vol.61.No.1. 107–135.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., Beglar, D. 2007. A Vocabulary Size Test. *The Language Teacher* Vol.31. No.7. 9–12.
- Navracsics J. 2001. Fonetikai kapcsolatok a kétnyelvűek mentális lexikonában. *Beszédkutatás* 143–153.
- Navracsics J. 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Navracsics J. (szerk.), 2010. *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Neubert, A. 1994. Competence in translation: A complex skill, how to study and how to teach it. In: Snell–Hornby, M., Pöhhacker, F., Kaindl, K. (eds) *Translation Studies: An interdisciplinary*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 411–420.
- Newmark, P. 1981. *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon.
- Nida, E. A. 1964. *Towards a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill.
- Nord, Ch. 1991. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos.
- Nord, Ch. 2011. *How to become a good translator trainer? Functional translators need functional training*. Jekaterinburg. Elhangzott: 2011. április 1–5.
- Oldfield, R.C. 1966. Things, Words and the Brain. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* Vol.18. 340–253.
- PACTE group. 1998. PACTE. Building a translation competence model. In: Alves, F. (ed.) *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins. 43–66.

- PACTE group. 2003. Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE group. 2005. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta* Vol.50. No.2. 609–619.
- Paribakh, T. S., Wesche, M. 1996. Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth vs. Breadth. *Canadian Modern Language Review* Vol.53. 13–39.
- Paribakh, T. S., Wesche, M. 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J., Huckin, T. (eds.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 174–200.
- Pavlenko, A. 2009. *Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning*. The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches. 125–160. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pethő J. 2006. *Jelentés*. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola. 54–64.
- Pléh Cs. 2003. Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban. In: Pléh, Cs. (szerk.) *A természet és a lélek*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pléh Cs., Lukács Á., Racsmány M. 2003. Morphological patterns in Hungarian children with Williams syndrome and the rule debates. *Brain and Language* Vol. 86. 377–383.
- Pléh Cs. 2008. A szótár pszicholingvisztikája. In: Pléh Cs., Lukács Á., Kas B., Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan* 4.évf. 789–852.
- Postma, A. 2000. Detection of errors during speech production: a review of speech monitoring models. *Cognition* Vol.77. 97–131.
- Presas, M. 1997. Problembestimmung und Problemlösung als Komponenten der Übersetzungskompetenz. In: Fleischmann, E., Kutz, W., Schmitt, P. A. (eds) *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr, 587–592.
- Pym, A. 1991. A definition of translational competence, applied to the teaching of translation. In: Jovanovic, M. (ed) *Translation: A creative profession: 12th World Congress of FIT. Proceedings*. Belgrade: Prevodilac. 541–546.
- Pym, A. 1993. *Epistemological Problems in Translation and its Teaching*. A Seminar for Thinking Students. Calaceit (Espagne): Edicions Caminade.

- Pym, A. 2003. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta* Vol.48. No.4. 481–497.
- Pym, A. 2010. *Exploring Translation Theories*. London and New York: Routledge.
- Pym, A. 2012. *On translator ethics: Principles for mediation between cultures*. Amsterdam: Benjamins.
- Qian, D. D. 1999. Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* Vol.56. No. 2. 282–308.
- Qian, D. D. 2002. Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning* Vol.52. No.3. 513–536.
- Read, J. 1993. The developement of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing* Vol.10. 355–371.
- Read, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reicher, G. M. 1969. Peceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental Psychology* No.81. 274–280.
- Richards, J. C. 1976. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* Vol.10. No.1. 77–99.
- Roelofs, A. 2004. Error Biases in Spoken Word Planning and Monitoring by Aphasic and Nonaphasic Speakers: Comment on Rapp and Goldrick (2000). *Psychological Review* Vol.111. No. 2. 561–572.
- Rydning, A. F. 2004. Etude de l'effort cognitif du traducteur lié à la reformulation de métaphores. In: Israël, F., Lederer, M. (eds.): *La Théorie interprétative de la traduction : regards croisés*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Saragi, T., Nation, I. S. P., Meister, G. F. 1978. Vocabulary learning and reading. *System* Vol.6. No.2. 72–78.
- Saussure, F.(de) 1967. Bevezetés az általános nyelvészetbe. Budapest: Gondolat.
- Séguinot, C. 1989. Understanding Why Translators Make Mistakes. *Revue TTR : traduction, terminologie, rédaction* Vol.2. No.2. 73–81.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 2002. *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. Paris: Didier Érudition.
- Shlesinger, M. 1992. Lexicalisation in translation: An empirical study of students progress. In: Dollerup, C., Loddegaard, A.(eds.) *Teaching translation and*

- interpreting.Training, Talent and Experience.* 123–127. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Shreve, G.M. 1995. Prescription and Description in Translation Teaching. In: Kiraly, D.C. *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.
- Simon O. 2006. Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepciók összefüggései általános iskola felső tagozatában. Doktori értekezés. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- Sirén, S., Hakkarinen, K. 2002. Expertise in Translation. *Across Languages and Cultures* Vol.3. No.1. 71–82.
- Somers, H. 1999. Review Article: Example-based Machine Translation. *Machine Translation* Vol.14. No.2. 113–157.
- Steklács J. 2018. Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban. ELTE TÓK Neuropedagógiai Konferencia. Elhangzott: 2018. november 16-án.
- Tamás D. 2014. *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Tirkkonen-Condit, S., Laukkanen, J. 1996. Evaluations – a Key Towards Understanding the Affective Dimension of Translational Decisions. *Meta* Vol.41. No. 1. 45–59.
- Tirkkonen-Condit, S. 1996. What Is in the Black Box?: Professionalism in Translational Decisions in the Light of TAP Research. In: Lauer, A. et al. (eds) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch: Festschrift für Wolfram Wills zum 70 Geburtstag*. Tübingen: Narr. 251–257.
- Tirkkonen-Condit, S. 2002. Metaphoric Expressions in Translation Processes. *Across Languages and Cultures* Vol.3. No.1. 101–116.
- Tirkkonen-Condit, S. 2004. Unique items – over- or under-represented in translated language? In: Mauranen, A., Kuusimäki, P. (eds.) *Translation Universals – Do They Exist?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 177–184.
- Tirkkonen-Condit, S. 2005. The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta* Vol.50. No. 2. 405–414.
- Toury, G. 1995. *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Ullmann, M. T., Van der Lely, H. K. J. 2001. Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children. *Language and Cognitive Processes* Vol.16. No. 2. 177–217.

- Van Hell, J. G., De Groot, A. M. B. 1998. conceptual representation im bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Language and Cognition* Vol.1. 193–211.
- Vargha F.S. 2009. Typography Effects on Visual Word Recognition in Lexical Decision Tasks. In: Lengyel Zs., Navracsics J. (eds.) *Studies on the Mental Lexicon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 48–56.
- Vargha F. S. 2010. A lexikális hozzáférés útjai az első és második idegen nyelv esetében. Egyetemi doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Verhallen, M., Schoonen, R. 1998. Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics* Vol.19. No.4. 452–470.
- Vidákovich T., Cs. Czachesz E. 2006. Középiskolás tanulók szókincse, a szókincsmélység és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás* 12.évf. 2.szám. 16–30.
- Vidákovich T., Vigh T., Sominé Hrebik O., Thékes I. 2013. Az angol és német nyelvi szókincs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra* 23.évf. 11.szám. 117–130.
- Waddington, C. 2000. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wilks, C., Meara, P. 2002. Untangling word webs: Graph theory and the notion of density in second language word association networks. *Second Language Research* Vol.18. 303–324.
- Williams, M. 2009. Translation Quality Assessment. *Mutatis Mutandis* Vol.2. No.1. 3–23.
- Wilss, W. 1976. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. In: Brislin, R. W. (ed) *Translation. Applications and research*. New York: Gardner Press, 117–137.
- Wilss, W. 1982. *The science of translation. Problems and methods*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wolter, B. 2001. Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition* 41–69.
- Zachar V. 2013. Valós fordítási feladatok, valós fordítási problémák – Műfajok és feladattípusok az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék mesterképzésén. *Szaknyelv és szakfordítás* 2013. szeptemberi szám. 23–30.

- Zareva, A. 2007. Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research* Vol. 23. 123–153.
- Zareva, A., Wolter, B. 2012. The 'promise' of three methods of word association analysis to L2 lexical research. *Second Language Research* Vol.28. 41–67
- Zhang, L. J., Anual, S. B. 2008. The Role of Vocabulary in Reading Comprehension The Case of Secondary School Students Learning English in Singapore. *RELC Journal* Vol.39. No.1.51–76.

11. Melléklet

7.táblázat: Összes asszociatív válasz

VIZSGÁLT SZAVAK	KIHÍVÁS INDEX	Σ ASSZOC.			L1 MAGYAR			L2 ANGOL			L3 FRANCIA			Σ PARA			SZINTAGMATIKUS Σ SZINT			FONOLÓGIAI Σ FONOL			ANALITIKUS			Σ ANAL.
		18	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1 gr.	L1 sze.	L2 gr.	L2 sze.	L3 gr.	L3 sze.						
1.SERAIT	83,00%	94	47	8	39	8	4	21	33	7	—	3	10	1	1	—	2	21	10	1	2	9	6	49		
2.DES PHASES	78,00%	87	58	8	21	53	5	12	70	4	3	6	13	1	—	2	3	—	—	—	—	—	—	0		
3.PRIVATION	72,00%	96	67	4	25	44	3	17	64	11	1	6	18	11	—	2	13	1	—	—	—	—	—	1		
4.TELLE QUE	72,00%	85	49	7	29	12	5	7	24	6	1	10	17	3	—	3	6	10	18	1	—	2	7	38		
5.LES AUTEURS	35,00%	94	54	13	27	54	9	19	82	—	4	3	7	—	—	5	5	—	—	—	—	—	—	0		
6.UN INDICE	33,00%	81	61	2	18	58	1	12	71	—	1	6	7	2	—	—	2	1	—	—	—	—	—	1		
7.ADOLESCENT	30,00%	92	60	8	24	56	5	17	78	3	3	7	13	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	0		
8.SOUFFRANCE	28,00%	95	52	15	28	43	13	21	77	9	1	6	16	—	1	1	2	—	—	—	—	—	—	0		
9.SOCIAUX	24,00%	93	59	12	22	11	2	3	16	47	8	17	72	1	2	2	5	—	—	—	—	—	—	0		
10.CAFARDEUX	17,00%	89	62	12	15	38	7	5	50	19	5	10	34	5	—	—	5	—	—	—	—	—	—	0		
ÖSSZESEN		906	569	89	248	377	54	134	565	106	27	74	207	25	4	15	44	33	28	2	2	11	13	89		

Plus d'un tiers des 6-18 ans est en souffrance psychologique

Par L'EXPRESS.fr, publié le 23/09/2014 à 08:32, mis à jour à 08:45

Les relations avec les parents, les amis, l'école: autant de motifs d'angoisse pour les jeunes français dont plus d'un tiers serait en état de souffrance psychologique, d'après une étude de l'Unicef parue ce mardi.



Près d'un adolescent français sur deux est en souffrance psychologique
AltoPress / Maxppp

Ils se déclarent cafardeux, apathiques, ou manquent de confiance en eux... En France, si la majorité des 6-18 ans est "bien dans sa peau", plus d'un tiers est en état de "souffrance psychologique", une proportion qui augmente avec l'âge et atteint près d'un adolescent sur deux de plus de 15 ans, d'après une étude de l'Unicef publiée ce mardi. Une étude qui démontre qu'au-delà des privations matérielles qui touchent 17% environ des enfants et des adolescents, le moral de beaucoup de jeunes français est aussi affecté par la faiblesse des liens avec l'entourage, famille, amis, et école.

36% des 6-18 ans en souffrance psychologique

A partir de la proportion d'enfants et adolescents disant se sentir "tristes ou cafardeux" (40,4%), traverser des phases d'apathie (25,8%) et perdre confiance en eux (30,2%), les auteurs de l'enquête ont calculé un indice global de "souffrance psychologique". Ils en concluent que "36% des jeunes ayant participé à la consultation peuvent être considérés comme en souffrance psychologique", la proportion atteignant 43% chez les plus de 15 ans.

Le fait d'être une fille, la peur de l'échec scolaire et le harcèlement sur les réseaux sociaux augmentent les risques d'être affecté par la "souffrance psychologique" telle que définie par les auteurs de l'étude. Chez les 12-18 ans, 28% disent qu'il leur est "arrivé de penser au suicide" et près de 11% avoir déjà tenté de se suicider, des résultats qui doivent cependant être analysés avec prudence, souligne l'enquête.

La consommation de drogue et d'alcool augmente fortement avec l'âge: plus de 41% des plus de 15 ans disent consommer de l'alcool et avoir déjà été en état d'ivresse, et près de 32% avoir déjà consommé de la drogue ou fumer du cannabis.

Un jeune sur dix affirme ne pas pouvoir compter sur son père

Quatre enfants ou adolescents sur dix disent avoir des relations parfois tendues avec leur père (41,4%) et avec leur mère (42,7%) -ce qui laisse tout de même penser que six jeunes français sur dix ont des relations harmonieuses avec leurs parents. Près d'un enfant ou adolescent sur deux (47,5%) vivant dans une famille monoparentale (en majorité des mères seules) expriment des tensions avec leur mère. Des tensions familiales qui croissent avec l'âge, le niveau de privation et l'insécurité du cadre de vie. En outre, 11% des enfants et adolescents disent qu'ils ne peuvent pas compter sur leur père, et 4,2% sur leur mère. Ils sont près de 17% à ne pas se sentir valorisés par leur père, et 10% par leur mère. A chaque fois, ce sentiment concerne plus fortement les filles.

Un quart des jeunes se sentent en insécurité à l'école

L'école est aussi source de difficultés relationnelles et d'angoisse: plus d'un tiers des enfants et adolescents (34,3%) dit avoir été harcelé ou ennuyé par des camarades, et près d'un quart (24%) s'y sent en insécurité par rapport à des adultes. Plus de 45% se disent vraiment angoissés de ne pas réussir assez bien à l'école, proportion qui augmente pour les enfants et adolescents défavorisés.

Plus de 11 000 jeunes de 6 à 18 ans (les 12-18 ans représentant 62% de l'échantillon), ont été interrogés de mars à mai 2014. pour réaliser cette enquête. Elle sera transmise mardi aux Secrétaires d'Etat à la famille (Laurence Rossignol) et à la lutte contre l'exclusion (Ségolène Neuville).

Avec AFP

Melléklet B: Az empirikus szövegértéskutatás alapjául szolgáló publicisztika egy lehetséges célnyelvi megfeleltetése

A 6 és 18 év közti fiatalok több mint egyharmada lelki problémákkal küzd

Megjelent a LEXPRESS.fr oldalon 2014. 09.23-án 08:32-kor, frissítve à 08:45-kor

Az Unicef kedden nyilvánosságra hozott kutatása szerint a francia fiatalok mintegy harmadának lehetnek pszichés nehézségei: a szülőkhöz, a barátokhoz, az iskolához fűződő viszony mind szorongást válthat ki a francia fiatalokból



Majdnem minden második francia tinédzser lelki problémákkal küzd
Alto Press/Maxppp

Depisnek, közönyösnek mondják magukat, vagy éppen önbizalom-hiányosak ... Miközben Franciaországban a 6 és 18 év közötti fiatalok nagy része „jól érzi magát a bőrében”, addig több mint egyharmaduk „lelki gondokkal küszködik”. Az Unicef kedden közzétett tanulmánya szerint ez az arány az életkor előrehaladtával nő, és a 15 évesnél idősebbek körében már minden második tinédzsert érint. A kutatás adatai szerint a gyerekek és serdülők 17%-át érintő nehéz életkörülményeken túl a szűkebb környezethez, a családhoz, a barátokhoz és az iskolához fűződő kapcsolatok gyengesége is hatással van sok fiatal francia hangulatára.

A 6 és 18 év közöttiek 36%–a küzd pszichés problémákkal

A kutatók az önmagukat „szomorúnak vagy depisnek” (40,4%), különböző mértékben egykedvűnek (25,8%) vagy önbizalom-hiányosak (30,2%) valló gyerekek és serdülők aránya alapján kiszámították a „pszichés problémákkal küzdők” általános indexét. Ebből

arra következtettek, hogy „a megkérdezett fiatalok 36%– a sorolható a pszichés problémákkal küzdők közé”, míg a 15 évesnél idősebbek körében ez az arány eléri a 43%– ot. Ha az illető lány, fél az iskolai kudartól, és zaklatás célpontja a közösségi oldalakon, akkor sokkal nagyobb az esélye annak, hogy a tanulmány szerzői által meghatározott „lelki problémák” valamelyikétől szenvedjen. A 12–18 évesek 28%–a állítja, hogy „megfordult már a fejében az öngyilkosság”, és közel 11%–uk meg is kísérelte azt. A felmérést végzők azonban arra is felhívják a figyelmet, hogy ezeket az adatokat óvatosan kell kezelni.

A drog– és alkoholfogyasztás nagymértékben nő az életkor előrehaladtával: a 15 évesnél idősebbek több mint 41%–a állítja, hogy szokott alkoholt inni és volt már részeg, és közel 32%–uk kipróbálta már a drogot vagy szívott marihuánát.

A fiatalok tizede állítja, hogy nem számíthat az apjára

Tízből négy gyerek vagy tinédzser véli úgy, hogy néha feszült viszony van közte és az apja (41,4%), valamint közte és az anyja (42,7%) között – ami ugyanakkor arra enged következtetni, hogy tízből hat francia fiatal harmonikusnak érzi a szüleikhez fűződő kapcsolatát. Az egyszülős családban – többnyire az egyedülálló anyával – élő gyerekek vagy serdülők esetében körülbelül minden második (47,5%) említi, hogy konfliktusai vannak az édesanyjával. Az ilyesfajta családi feszültségek pedig az életkor előrehaladtával, a nélkülözés mértékének növekedésével és a bizonytalan életkörülményekkel csak fokozódnak. Ezen kívül a gyerekek és serdülők 11%–a állítja, hogy nem számíthat az apjára, 4,2%–uk pedig az édesanyjával kapcsolatban fogalmazza meg ugyanezt. A megkérdezettek közel 17%–a érzi úgy, hogy az apja, 10%–a pedig úgy, hogy az anyja nem értékeli őt kellően, és ez az érzés minden esetben erősebb a lányoknál.

A fiatalok negyede nem érzi magát biztonságban az iskolában

Az iskola szintén társas kapcsolati nehézségek és szorongás forrása lehet: a gyerekek és tinédzserek több mint egyharmada (34,3%) állítja, hogy zaklatták vagy piszkálták már az osztálytársai, s körülbelül egynegyedük (24%) a felnőttek miatt nem érzi magát biztonságban a tanintézményekben. 45%–nál is magasabb azok aránya, akik állításuk szerint valóban szoronganak attól, hogy nem teljesítenek elég jól az iskolában, és ez az arány a hátrányos helyzetű gyerekek és tinédzserek között tovább növekszik.

A 2014 márciusától 2014 májusáig tartó időszak alatt több mint 11.000 6 és 18 év közötti fiatal (a vizsgált minta 62%–a a 12–18 éves korosztályba tartozik) kérdeztek meg a kutatás keretében. Az eredményeket kedden adják át a családügyért (Laurence Rossignol), valamint a kirekesztés elleni küzdelemért (Ségolène Neuville) felelős államtitkároknak.

Szavak a fordításban 3.

Az itt következő kérdőívben 10 francia szóval kapcsolatban szeretnék kérdéseket feltenni. Ez egy olyan felmérés, amellyel azt szeretném megvizsgálni, hogy mely szavakról mi jut a fordító hallgató eszébe, ezért nincsenek jó és rossz válaszok, viszont kérem, hogy legjobb tudása szerint válaszoljon. SZÓTÁRAT, INTERNETET kérem, most NE használjon.

*Kötelező

Név: *

1. Milyen szavak jutnak eszébe arról a szóról, hogy? Soroljon fel legalább 5-öt!

2. Tudja-e, milyen szófajú ez a szó?

ige

főnév

melléknév

határozószó

kötőszó

3. Ismeri-e más szófajú alakjait? Ha igen, kérem sorolja fel!

4. Milyen jelentéseit ismeri ennek a szónak? Kérem, sorolja fel!

5. Kérem, írjon egy mondatot ezzel a szóval!

Szavak:

1. SOUFFRANCE

2. SERAIT

3. CAFARDEUX/CAFARDEUSE

4. PRIVATION

5. ADOLESCENT

6. PHASE

7. AUTEUR

8. INDICE

9. TEL/TELLE QUE

10. SOCIAL/SOCIALE

Melléklet D: A fordítási teljesítményük alapján sikeresebb fordítók önálló mondataalkotásai

VIZSGÁLT SZAVAK	DHB	DHB
1. SERAIT	Il serait heureux, s'il avait un chien.	1
2. PHASE	C'était un phase difficil de ma vie.	0
3. PRIVATION	En Hongrie, beaucoup des enfants expérience la privation.	0
4. TELLE QUE	—	0
5. AUTEUR	L'auteur de mon livre préféré est J.K. Rowling.	1
6. INDICE	L' indice de l'étude est quelque chose que je ne me souviens pas.	0
7. ADOLESCENT	Les adolescents sont plus âgés que les enfants.	1
8. SOUFFRANCE	La souffrance est un sentiment négatif.	1
9. SOCIAL,-E	Les jeunes utilise un réseaux sociale pour communique avec ses amis.	0
10. CAFARDEUX	Etre cafardeux n'est pas normal pour un enfant.	1
		5

EML	
Je ne sais pas si ce serait possible dans un autre pays.	1
Chaque période dans notre vie a ses cotés positives et négatives.	0
La privation matérielle peut créer de l'inégalité entre les gens.	1
Ils ont étudié ce sujet tel que sujet principal à l'école.	1
L'auteur de ce roman est bien connu dans le monde.	1
L'indice globale nous montra combien de personnes souffrent d'une maladie dans le monde.	1
Pour les adolescents l'amitié a beaucoup d'importance.	1
La souffrance mental atteint beaucoup de jeunes aujourd'hui.	1
La cotisation sociale touche tout le monde.	1
Les jeunes se sentent souvent cafardeux à cause des problemes auxquels ils doivent faire face.	1
	9

DZD	
Il serait vraiment heureux s'il passait l'examen.	1
C'était une phase heureuse dans sa vie.	1
La privaton matérielle est une source d'angoisse.	1
Il a un tel grandeur qu'il est impossible de le mesurer.	1
L'auteur de ce livre est assez connaissé.	1
C'est phénomène représente une indice globale.	0
Les adolescents sont entre l'enfance et l'âge adulte.	1
La souffrance psychologique est considéré comme une problème devenant de plus en plus angoissant de nos jours.	1
Mon fils est un garçon tellement social.	0
Les adolescents sont vraiment cafardeux depuis les années 2000s.	1
	8

EHF	
Ça serait parfait.	1
Dans cette phase de la production on ne peut changer rien, malheureusement.	1
La privation est un autre facteur important concernant l'état psychologique des adolescents.	1
Son opinion était telle que les autres aussi trouvaient sympa.	1
Il est un auteur vraiment célèbre.	1
UNICEF a créé une indice concernant la souffrance psychologique des adolescents.	1
Quelques adolescents sont dans un état de souffrance psychologique a cause de ses relations avec leur parents.	1
Un tiers des jeunes français sont en souffrance psychologique.	1
Les relations sociales sont tres importantes concernant l'état psychologique des jeunes.	1
Beaucoup d'adolescents se sentent cafardeux ou dans un état d'apathie.	1
	10

DNB	
Il ne serait possible a le faire ce week-end.	0
C'est seulement une phase.	1
Ces réfugiés ont souffert de privation.	1
La votre solution est telle que la mienne.	1
Ce monsieur est l'auteur de mon livre préféré.	1
Vous pouvez me montre l'indice?	0
Sa fille est adolescent.	1
Plus d'un tiers d'adolescents sont en souffrance psychologique.	1
Les réseaux sociaux se développent rapidement.	1
Les adolescents se sentent cafardeux.	1
	8

EWK	
Ce serait meilleur si les parents font plus d'attention aux enfants.	0
Dans le premiere phase du projet, ils ont fait des interviews avec les enfants.	0
Les enfants sont touchés par la privation matérielle.	1
—	0
L'auteur de l'enquête était une femme.	1
L'indice globale était calculé par les auteurs de l'enquête.	1
Les adolescents sont toujours avec ses amis.	1
Votre mère est en souffrance.	1
Les relations sociales sont importantes dans la vie des enfants.	1
Les enfants sont souvent cafardeux.	1
	7

Melléklet E: A fordítási teljesítményük alapján sikertelenebb fordítók önálló mondataalkotásai

VIZSGÁLT SZAVAK	ESK	
1. SERAIT	Il serait un médecin un jour.	0
2. PHASE	L'adolescence est une phase de la vie, il se situe entre l'enfance et la maturité.	1
3. PRIVATION	La privation matérielle est très pareil au pauvreté mais ils ne sont pas la même chose.	1
4. TELLE QUE	Il y avait beaucoup de monde dans le restaurant, tel qu'entrer n'était plus possible pour moi.	0
5. AUTEUR	L'auteur de ce livre a travaillé beaucoup pour que les détails soient parfaites.	1
6. INDICE	On a trouvé une indice qui prouve notre hypothèse.	1
7. ADOLESCENT	On se considere un adolescent entre les âges de 10 et 19 ans.	1
8. SOUFFRANCE	Beaucoup de gens ont été diagnostiqué avec des souffrances psychologiques.	1
9. SOCIAL,-E	Il existe l'expression que l'homme est un animal social.	1
10. CAFARDEUX	Etre cafardeux est un des signes qu'on a la dépression.	1
		8

VIZSGÁLT SZAVAK	ETK	
1. SERAIT	Ce serait mieux de rester à la maison.	1
2. PHASE	Cette phase de sa vie est tellement difficile à cause de la mort de son père.	1
3. PRIVATION	Sok ember életében nagy szerepet játszik a nélkülözés a megélhetés szempontjából.	0
4. TELLE QUE	Ce travail est parfait pour une femme telle que vous.	1
5. AUTEUR	Nicolas Sparks est un auteur américain qui a écrit Notebook.	1
6. INDICE	Un indice permet de comparer les résultats d'une étude.	1
7. ADOLESCENT	Les adolescents toujours posent beaucoup de problèmes pour les parents.	1
8. SOUFFRANCE	Les blessures peuvent causer une souffrance.	1
9. SOCIAL,-E	La communication sociale est très importante dans la vie humaine.	1
10. CAFARDEUX	Il y a beaucoup de gens qui se sentent cafardeux parce qu'il ont des problèmes dans leur vie.	1
		9

VIZSGÁLT SZAVAK	DEN	
1. SERAIT	Il serait beau si je pouvais aller en vacance cette année.	1
2. PHASE	The last phase of the repairement was the most difficult for us.	1
3. PRIVATION	Les familles souffrent de privation.	1
4. TELLE QUE	Il y a tel que gens dans le supermarché et dans le magasin.	0
5. AUTEUR	Mon auteur favori est Péter Müller.	1
6. INDICE	Les indices reflechent une tendance négatives.	1
7. ADOLESCENT	Mon frere est un adolescent tres tipique.	1
8. SOUFFRANCE	Beaucoup de gens expérience une souffrance psychologique dans leur famille.	0
9. SOCIAL,-E	Le gouvernement donne l'aid social a les familles pauvres.	0
10. CAFARDEUX	Je suis cafardeuse depuis l'été dernier.	1
		7

VIZSGÁLT SZAVAK	DMJ	
1. SERAIT	Je serais là demain.	0
2. PHASE	Etre en phase avec la jeunesse.	0
3. PRIVATION	Ne pas aimer la privation.	0
4. TELLE QUE	Une telle patience était nécessaire.	0
5. AUTEUR	L'auteur est inconnu.	1
6. INDICE	L'indice global de pauvreté grandit de plus en plus.	0
7. ADOLESCENT	La vie d'adolescents est pas facile.	1
8. SOUFFRANCE	Les enfants sont en souffrance.	1
9. SOCIAL,-E	Avoir des réseaux sociaux sont importantes.	0
10. CAFARDEUX	Je suis triste et cafardeuse.	1
		4